

**Katedra:** Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

**Studijní program:** Speciální pedagogika

**Studijní obor** Speciální pedagogika předškolního věku  
**(kombinace):**

## NEJČASTĚJŠÍ PŘÍČINY ODKLADU POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY

## THE MOST COMMON CAUSES OF DELAYS IN COMPULSORY SCHOOL ATTENDANCE

**Bakalářská práce:** 08-FP-KSS-2007

**Autor:**

Martina HRDÁ (ŠEBKOVÁ)

**Podpis:**

.....

**Adresa:**

České Zlatníky 81

434 01, Most

**Vedoucí práce:** Mgr. Pavlína Housová

**Počet**

| stran | grafů | obrázků | tabulek | pramenů | příloh |
|-------|-------|---------|---------|---------|--------|
| 80    | 24    | 2       | 24      | 28      | 3+1 CD |

V Českých Zlatnících dne: 5. 4. 2009

**TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI**  
**FAKULTA PEDAGOGICKÁ**

**Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky**

**ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE**

**Jméno a příjmení:**  
**Adresa:**

Martina Hrdá  
České Zlatníky 81, 434 01 Most

**Studijní program:**  
**Studijní obor:**  
**Kód oboru:**

Speciální pedagogika  
Speciální pedagogika předškolního věku  
7506R012

**Název práce:**

NEJČASTĚJŠÍ PŘÍČINY ODKLADU POVINNÉ  
POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY

**Název práce v angličtině:**

THE MOST COMMON CAUSES OF DELAYS IN  
COMPULSORY SCHOOL

**Vedoucí práce:**

Mgr. Pavlína Housová

**Termín odevzdání práce:**

15. 04. 2009

Bakalářská práce musí splňovat požadavky pro udělení akademického titulu „bakalář“ (Bc.).

  
vedoucí bakalářské práce

  
děkan FP TUL

  
vedoucí katedry

**Zadání převzal (student):** Martina Hrdá

**Datum:** 28. 02. 2008

**Podpis studenta:** 

**Cíl práce:**

Zjistit jaké jsou nejčastější příčiny odkladů povinné školní docházky

**Základní literatura:**

BUDÍKOVÁ, J., KRUŠINOVÁ, P., KUNCOVÁ P. *Je Vaše dítě připraveno do 1. třídy?* Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2004. ISBN 80-722-6637-3.

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole.* Vyd. 4. Praha: D+H, 2000.

KŇOURKOVÁ, M., LISÁ, H. *Vývoj dítěte a jeho úskalí.* Vyd. 1. Praha: Avicenum, 1986.

KŇOURKOVÁ, M., TŘESHLAVÁ, Z., ČERNÁ, M. *Dříve než půjde do školy.* Vyd. 1. Praha: Avicenum, 1990. ISBN 80-201-0015-6

KUTÁLKOVÁ, D. *Jak připravit dítě do 1. třídy: rozvoj obratnosti, vnímání, řeč, náměty na hry, kresba, školní zralost.* Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-1040-4.

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program.* Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-1040-4.

## **Prohlášení**

Byl(a) jsem seznámen(a) s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom(a) povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracoval(a) samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

V Liberci dne: 5. 4. 2009

Martina Hrdá

---



Chtěla bych poděkovat Mgr. Pavlíně Housové za odborné vedení bakalářské práce, za poskytování rad a cenných připomínek.

**Název bakalářské práce:** Nejčastější příčiny odkladu povinné školní docházky

**Název bakalářské práce:** The most common causes of delays in compulsory school attendance

**Název bakalářské práce:** Die häufigsten Ursachen des Aufschubs der Schulpflicht

**Jméno a příjmení autora:** Martina Hrdá

**Akademický rok odevzdání bakalářské práce:** 2008/2009

**Vedoucí bakalářské práce:** Mgr. Pavlína Housová

## **Anotace**

Bakalářská práce se zabývá problematikou příčin odkladů povinné školní docházky. Jejím cílem je zjistit, jaké jsou nejčastější příčiny těchto odkladů.

Práci tvoří dvě stěžejní oblasti. Jedná se o část teoretickou, která pomocí zpracování a prezentace odborných zdrojů charakterizuje jednotlivá období vývoje dítěte, vymezuje pojmy školní zralost a školní připravenost. Zabývá se hledisky jejich posuzování a pedagogickou diagnostikou v mateřské škole. Dále charakterizuje školní nezralost, objasňuje příčiny školní nezralosti, příčiny odkladu školní docházky, úlohu mateřské školy a seznamuje s metodami práce při odložení školní docházky.

Praktická část zjišťuje pomocí analýzy poradenských zpráv, dotazníku pro rodiče a strukturovaného rozhovoru s učitelkami mateřských škol, příčiny odkladu povinné školní docházky. Výsledky ukazují, že nejčastějšími příčinami odkladů povinné školní docházky jsou deficity v oblasti řeči, oslabení v oblasti zrakové a sluchové percepce a motorických schopností. Za největší přínos práce je možné považovat zjištění, že je nutné věnovat rozvoji uvedených oblastí v předškolním věku vyšší pozornost.

**Klíčová slova:** vývoj, předškolní dítě, mateřská škola, pedagogická diagnostika, školní zralost, školní připravenost, odklad školní docházky, školní nezralost.

## **The Annotation**

The bachelor thesis deals with the problems of the causes of obligatory school attendance delays. Its aim is to find out, what are the most frequent causes of these delays.

The content of the thesis includes of two main parts. The first theoretical part, which by means of processing and presenting the special sources characterizes several periods of child development, explains notions of school maturity and school readiness. The thesis deals with criteria of their evaluation and pedagogic diagnostics in kindergartens. Further it characterizes school immaturity, questioning causes of school immaturity, causes of school attendance delays, the role of pre – school education and the methods applied when postponement of school attendance is required.

The practical part of the thesis investigates by means of analysis of counselling reports a questionnaire for parents and a structured interview with kindergarten teachers training, the causes of compulsory school attendance delays. The results reflect that the most frequent causes of obligatory allowances school attendance delays are deficiencies in the area speaking in visual and auditory perception and motoric ability. The biggest contribution of the submitted work is in the finding, that is necessary to pay better attention to development of above mentioned areas of pre - school age.

**Key words:** child development, pre - school child, kindergarten, pedagogic diagnostics, school matureness, school readiness, school attendance delay, school immaturity.

## **Die Annotation**

Diese Bakkalaureusarbeit beschäftigt sich mit der Problematik der Ursachen des Aufschubs der Schulpflicht. Das Ziel dieser Arbeit ist die häufigsten Ursachen zu bestimmen.

Die Arbeit besteht aus 2 Grundteilen. Es handelt sich um einen theoretischen Teil, der mit Hilfe der Bearbeitung und Präsentation der Fachquellen die einzelnen Perioden der Entwicklung des Kindes charakterisiert und der die Begriffe „die Schulreife“ und „die Schulbereitschaft“ definiert. Dieser Teil befasst sich mit den Kriterien für die Beurteilung und für die pädagogische Diagnostik im Kindergarten. Weiter wird die Schulunreife charakterisiert, es werden ihre Ursachen, Ursachen des Aufschubs der Schulpflicht und die

Rolle des Kindergartens erklärt und die Methoden der Arbeit bei dem Aufschub der Schulpflicht bekanntgemacht.

Der praktische Teil stellt mit Hilfe der Berichte aus den psychologischen Beratungsstellen, des Umfragebogens für die Eltern und einem strukturierten Gespräch mit Kindergärtnerinnen die Ursachen des Aufschubs der Schulpflicht fest. Die Ergebnisse zeigen, dass die häufigsten Ursachen die Mängel im Bereich der Sprache, Probleme im Bereich der Gesichts- und Hörwahrnehmung und der motorischen Fähigkeiten sind. Als den wichtigsten Beitrag dieser Arbeit kann man die Feststellung verstehen, dass es nötig ist, die erhöhte Aufmerksamkeit den oben beschriebenen Bereichen im Vorschulalter zu widmen.

**Die Schlüsselwörter:** die Entwicklung, ein Kind im Vorschulalter, der Kindergarten, pädagogische Diagnostik, die Schulreife, die Schulbereitschaft, der Aufschub der Schulpflicht, die Schulunreife.

# OBSAH

|           |    |
|-----------|----|
| ÚVOD..... | 10 |
|-----------|----|

## I TEORETICKÁ ČÁST

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1 Periodizace vývoje lidské psychiky.....</b>                                | <b>12</b> |
| 1.1 Prenatální období.....  | 12        |
| 1.2 Novorozenecké období.....   | 12        |
| 1.3 Kojenecké období.....   | 13        |
| 1.4 Období batolete.....  | 14        |
| 1.5 Předškolní období.....  | 14        |
| 1.5.1 Tělesný a pohybový vývoj.....   | 15        |
| 1.5.2 Vývoj poznávacích procesů.....  | 15        |
| 1.5.3 Vývoj citů a sociálních vztahů.....                                       | 17        |
| 1.5.4 Charakteristické činnosti v předškolním věku.....                         | 18        |
| <b>2 Nástup dítěte do školy.....</b>  | <b>19</b> |
| 2.1 Vymezení pojmů školní zralost a připravenost.....                           | 19        |
| 2.2 Znaky školní zralosti.....  | 21        |
| 2.3 Posuzování školní zralosti a připravenosti.....                             | 24        |
| 2.4 Příprava na školu v mateřské škole.....                                     | 27        |
| 2.5 Pedagogická diagnostika v mateřské škole.....                               | 29        |
| <b>3 Odklad povinné školní docházky.....</b>                                    | <b>30</b> |
| 3.1 Charakteristika školní nezralosti.....                                      | 31        |
| 3.2 Příčiny školní nezralosti.....  | 33        |
| 3.3 Příčiny odkladu povinné školní docházky.....                                | 33        |
| 3.4 Metody práce s dětmi s odkladem povinné školní docházky v mateřské škole... | 36        |

## II PRAKTICKÁ ČÁST

|   |           |
|---|-----------|
| <b>4 Průzkumné šetření.....</b>                                     | <b>40</b> |
| 4.1 Cíl praktické části, účel průzkumu a stanovené předpoklady..... | 40        |
| 4.2 Metodologie průzkumu .....                                      | 41        |

|   |           |
|---|-----------|
| 4.3 Charakteristika místa šetření a popis zkoumaného vzorku ..... | 41        |
| 4.4 Vlastní šetření, analýza souboru.....                         | 42        |
| 4.5 Vyhodnocení předpokladů.....                                  | 67        |
| 4.6 Závěry šetření.....   | 70        |
| <b>ZÁVĚR.....</b>   | <b>72</b> |
| <b>NAVRHOVANÁ OPATŘENÍ.....</b>                                   | <b>74</b> |
| <b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....</b>                               | <b>78</b> |
| <b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>   | <b>80</b> |

## ÚVOD

Téměř dvacet let pracuji jako učitelka v mateřské škole, kde se každodenně setkávám s problematikou školní zralosti dětí, připravenosti na školu a následně s problematikou odkladů školní docházky. Z těchto důvodů jsem se rozhodla pro téma „Nejčastější příčiny odkladu povinné školní docházky.“

Většina šestiletých dětí je schopna zvládnout požadavky školy. U některých šestiletých dětí se ale stává, že nemají všechny schopnosti, potřebné pro školu, dostatečně rozvinuté. Rizika neúspěchu mohou odhalit rodiče, pediatr, učitelky mateřské školy nebo učitelé při zápisu do 1. třídy. V současné době existuje celá řada materiálů, které připravují učitelé na základních školách často ve spolupráci s pedagogicko-psychologickými poradnami a používají je při zápisu dětí do 1. ročníku. Tímto způsobem lze zachytit řadu dětí, které by mohly mít obtíže, pohovořit s jejich rodiči, popř. zahájit na základě provedené diagnostiky rozvíjející cvičení. Důležitou diagnostickou roli mají také učitelky mateřské školy, které jsou s dítětem téměř v každodenním kontaktu a mají možnost srovnání. Mohou rodičům poradit, doporučit odborné vyšetření.

V každé třídě mateřské školy se najdou školsky nezralé děti, u kterých je navrhován a dále realizován odklad školní docházky. Ten by měl být využit ke stimulaci schopností, v nichž má dítě nedostatky. Ve většině případů se na systematické výchovně vzdělávací působení u těchto dětí zaměřují učitelky mateřské školy. Vhodnou stimulací lze pomoci nejen zdárnému vývoji dítěte, ale rovněž předejít vzniku menších či větších potíží při vyučování v 1. třídě a dále v průběhu celé školní docházky. „Dobrý start“ ovlivní mnohé i v budoucnosti. Zážitek velkého neúspěchu může mít vliv nejen na přístup dítěte ke školní práci, ale i k práci vůbec.

Dnešní tendence směřuje k ověření školní připravenosti dostatečně včas před předpokládaným vstupem do školy, aby v případě potřeby bylo možno využít zbývajících času k cílené pomoci, např. k logopedické nápravě řeči, k rozvíjení jemné motoriky, k nácviku osamostatňování atd.

Cílem mé bakalářské práce bylo soustředit informace týkající se nejčastějších příčin, které vedou k odkladu povinné školní docházky a tuto problematiku teoreticky i prakticky zpracovat. Zároveň je zde zdůrazněn význam přípravy na vstup do základní školy u dětí s odloženou školní docházkou.

Práce se skládá ze čtyř kapitol. Obsahem první kapitoly jsou teoretické poznatky týkající se vývoje lidské psychiky od prenatálního období až po období předškolní.

Druhá kapitola je věnována nástupu dítěte do školy, vymezuje pojmy školní zralost a školní připravenost, seznamuje s hledisky jejich posuzování, dále s průběhem přípravy na školu a s pedagogickou diagnostikou v mateřské škole.

Třetí kapitola se zabývá odkladem školní docházky, školní nezralostí, jejich příčinami a seznamuje s metodami práce s dětmi, které mají odklad povinné školní docházky.

Čtvrtá kapitola obsahuje průzkum, jeho cíl a stanovené předpoklady. Dále jsou zde prezentovány výsledky zjištěných nejčastějších příčin odkladu povinné školní docházky.

V závěru práce jsou shrnuty všechny poznatky a zkušenosti, které jsem získala během průzkumu i během své práce s předškolními dětmi.



# I TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Periodizace vývoje lidské psychiky

Jednotlivá období dětského věku, tj. období nitroděložního života, kojeneckého, batolecího, předškolního a školního od sebe nejsou navzájem přesně oddělena ostrými hranami. Všechna jsou součástí vývojového proudu, který dítě unáší od chvíle početí do dospělosti. Tyto časové úseky nejsou stanoveny libovolně, ale mají hlubší vývojovou logiku.

### 1.1 Prenatální období

Prenatální vývoj se dělí na tři fáze. První *blastemové období*, trvá tři týdny. Po uhnízdění blastocytu se tvoří zárodečné listy. Následující *embryonální období*, do dvanáctého týdne, je dobou, kdy se intenzivně zakládají orgány. Poslední fáze jejich vyžívání je označována jako *fetální*, končí porodem.

Drogy, alkohol, kouření, káva a řada dalších chemických látek, včetně některých léků, rentgenové i ionizující záření, nehoda a nemoc matky, i její psychický stav mohou nepříznivě ovlivňovat vývoj organismu dítěte během těhotenství a způsobit až nejrůznější abnormity. Důsledky bývají tím těžší, čím dříve anebo déle působí. (Čačka, 2000)

*„Během 280 dnů těhotenství vzniká ze dvou buněk složitě utvářená osobnost, schopná mnoha činností a reakcí, která během tohoto období zvětší o několik řádů svoji velikost. Nejvýraznější hranice odděluje 10 lunárních měsíců existence před narozením od období novorozeneckého. Tuto hranici představuje porod, který je záležitostí tak významnou, že většina lidí teprve od něho „datuje“ vznik dítěte.“ (Matějček, 1998, s. 7-8))*

### 1.2 Novorozenecké období

O novorozeneckém období mluvíme do konce druhého měsíce po narození. Spánek novorozence v tomto období trvá kolem dvaceti hodin denně. Aktivní zájem o okolí a zapojení do sociální interakce projevuje dítě jen tehdy, je – li v klidném bdělém stavu.

Novorozenec má vyvinuty všechny *základní nepodmíněné reflexy* – hledací, sací, vyměšovací, obranné, orientační, úchopové, a polohové, které mu umožňují se v základě vyrovnat s požadavky nového životního prostředí.

Relativně vyspělé jsou i všechny *smysly*. Novorozené dítě od samého počátku vidí, pozornost dítěte je přitahována pohybem. Rozvinutý je také sluch, dítě dává ihned po narození

přednost některým zvukům před jinými. Velmi dobře je vyvinutý i hmat, novorozenci mají rádi teplo a taktilní uklidňování. Dobře jsou vyvinuty také chuť a čich, novorozenci rozlišují všechny základní chutě.

Po *motorické stránce* je novorozenec ve srovnání s mláďaty jiných druhů značně nehotový. V druhově specifických znacích lidského držení těla a pohybu je vysloveně nezralý a je odkázán na péči okolních osob.

Zralý novorozenec *je schopen se učit* – hledá souvislosti v podnětovém okolí a získává z nich zkušenosti. Už po narození je vybaven schopností jednoduchých myšlenkových pochodů. To, co se naučil, je schopen uchovat i déle než 24 hodin. Novorozenec také objevuje, že existuje vztah mezi jeho vlastním chováním a následky tohoto chování v okolí. Učí se aktivně si vyhledávat příjemné a vyhýbat se nepříjemnému.

Krátké, ale v mnohém pro další vývoj rozhodující novorozenec období zřetelně ukazuje základní vrozené dispozice dítěte – jeho předpoklady pro účinnou interakci se světem okolních věcí a pro sociální interakci s lidmi. (Langmeier, 2006)

### 1.3 Kojenecké období

Kojenecké období zahrnuje ve vývoji dítěte časový úsek od třetího měsíce do jednoho roku. Celé toto období je charakterizováno mimořádně *rychlým somatickým růstem a psychickým vývojem*. Psychický vývoj jedince je podmíněn dalším zráním centrální nervové soustavy (dále CNS), který umožňuje reagovat na stále složitější podněty vnějšího prostředí. Zvyšuje se také schopnost vytvářet poměrně stálé podmíněné reflexy.

Čas potřebný ke spánku se zkracuje, ubývá negativních reakcí a rozvíjí se „experimentování“ s vlastním tělem a s předměty nacházejícími se v nejbližším okolí kojence. V průběhu prvního roku se dítě učí senzomotorické koordinaci, aktivnímu používání smyslových orgánů a současně se u něho vyvíjejí a diferencují emoce a sociální vztahy.

Dítě, které je při narození vybaveno účinnými prostředky k psychologické interakci s předmětným i lidským prostředím, tyto dispozice v prvním roce značně rozvine a získává na jeho konci nové pojetí světa v pochopení stálosti předmětů i ustavení relativně stálého vztahu k osobám, které o ně pečují. Podmínkou tak rychlého a složitého vývoje je ovšem dostatečná podnětnost prostředí, ale i jeho přehlednost a stabilní strukturovanost. Zejména tu musí být osoba, která zajišťuje kontinuitu něžné, láskyplné péče. To je zárukou pocitu bezpečí, jehož vývoj v prvním roce života dítěte je předpokladem jeho zdravého duševního vývoje v dalších letech. (Kuric, 1986)

## 1.4 Období batolete

Období batolete zahrnuje druhý a třetí rok života. Kvalitativní psychické změny v tomto období jsou významné: vrcholí *senzomotorická* a nastupuje *symbolická, předpojmová* fáze kognitivního vývoje, dítě začíná manipulovat s předměty a osvojuje si chůzi. Specificky lidskou komunikaci významně zkvalitňuje prudký vývoj dětské řeči. Koncem období se začíná u dítěte vydělovat vlastní „já“, vzniká sebeuvědomování, a to silně ovlivňuje další formování dětské osobnosti.

V tomto období má významnou roli tzv. *předmětná činnost*, která nastupuje po stadiu manipulace s předměty. V předmětné činnosti se dítě od dospělých učí chápat stálý význam a účelnost rozmanitých předmětů, které je obklopují, a pod systematickým vlivem výchovy a elementárního vyučování se seznamuje s funkčními vlastnostmi předmětů a s přiměřenými úkony. Pro psychický vývoj není ani tak důležité množství předmětů, s nimiž se dítě dostává do kontaktu, jako skutečnost, že postupně poznává jejich specifický účel.

Druhý a třetí rok života je zvlášť významný z hlediska intenzivního rozvoje řeči, z hlediska kognitivního vývoje, hrové činnosti, socializace a počátků vývoje osobnosti dítěte. (Kuric, 1986)

*„V průběhu prvních tří let se dítě postupně naučí samostatně pohybovat. Vývoj smyslových orgánů, zvláště sluchu a zraku, pomáhá k správnému vnímání okolního světa. Poznatky, které přejímá z okolí, se postupně v mozku začínají fixovat do paměti. Dítě si tak vytváří zkušenosti a znalosti pro celý další život. Dobře probíhající období kojenecké a batolivé dává základ tomu, aby mohl vývoj jedince zdárně pokračovat.“* (Kňourková, Třesohlavá, Lisá, 1990, s. 12)

## 1.5 Předškolní věk

Zakončením třetího roku života nastává období, které bývá označováno jako *druhé dětství*. Pohybově je dítě již dobře vybaveno a jeho motorické dovednosti mu umožňují s dostatečnou přesností konat všechny základní pohyby, jak v ovládnutí prostoru, tak i v jemné manipulaci. Psychický vývoj dítěte významně pokročil, postupně se vyhranují základní schopnosti, které jsou charakteristikou lidské osobitosti. Kvalitativně se mění celkové chování dítěte, které vyjadřuje již určitou harmonickou strukturu vzájemně sladěných pohybů a vlastností individuality předškolního dítěte. (Kňourková, Lisá, 1986)

V tomto období dochází k pozoruhodným změnám v tělesných, pohybových funkcích, v poznávacích procesech, v emocionálním vývoji a výrazněji se projevují vrozené a individuální rozdíly mezi dětmi. (Kuric, 1986)

*„Období předškolní je nejpozoruhodnější etapou vývoje lidského jedince. Spojuje vše, co bylo u dítěte vrozeno, s tím, co se výchovou a učením stane zlatým mostem k budoucí dospělé osobnosti.“* (Kňourková, Lisá, 1986, s. 174)

### **1.5.1 Tělesný a pohybový vývoj**

Ve věku od tří do šesti let se zřetelně mění tělesná konstituce dítěte. Typická baculatost předcházejícího období se ztrácí, tělo je štíhlejší, v tělesném vývoji vznikají disproporce mezi růstem končetin, trupu a hlavy.

Před vstupem do školy se dovršuje osifikace zápěstních kůstek, a to umožňuje vývoj jemné motoriky.

V důsledku intenzivního rozvoje mozkové kůry a jejího vlivu na celkový psychický vývoj dítěte se mění i pohybové funkce. Dosud živelné pohyby se stávají dokonalejší, účelnější. Pohyby dítěte jsou stále více kontrolovány jeho vědomím.

V předškolním věku se intenzivně rozvíjejí a zdokonalují praktické činnosti a tím je podmíněný další vzrůst samostatnosti a obratnosti.

Rozvíjí se i pohybová funkce ruky, koordinace drobného prstového svalstva. Děti se učí zacházet s tužkou, nůžkami, jíst příborem, zdokonaluje se jejich manuální zručnost. Vyhraňuje se dominance jedné ruky.

Pro celkový psychický vývoj dítěte má velký význam manipulace s předměty v konkrétní praktické činnosti. Dítě už umí uspokojit potřeby v sebeobsluze. Pohybová sebekontrola přispívá k rozvoji sebevědomí dítěte. (Kuric, 1986)

### **1.5.2 Vývoj poznávacích procesů**

#### ***Počítky a vnímání***

Citlivost jednotlivých analyzátorů v předškolním věku výrazně stoupá. Vnímání je globální, neanalytické, orientované převážně jen na to, co dítě bezprostředně a subjektivně upoutá. Vjemy ovládá egocentričnost a vazba na osobní prožitky.

V oblasti sluchového vnímání se zdokonaluje a zpřesňuje vnímání intenzity, směru či lokalizace a výšky tónu. Z hlediska vývoje řeči je důležitý vývoj verbálního sluchu.

Při zrakové orientaci zůstávají důležité tvar a barva předmětů. Nepřesnost a slabá ostrost vjemů zůstává pro tento věk typickou.

Koncem předškolního období jsou vjemy dítěte přesnější a úplnější. Rozšiřováním vědomostí a zájmů se schematické vnímání stále více mění ve vnímání analyticko – syntetické. (Kuric, 1986)

### ***Pozornost***

Slabé nervové buňky neumožňují v raných vývojových obdobích ještě dlouhodobější jednorázový akt pozornosti. K posilování stability pozornosti a zvyšování její záměrnosti pomáhají např. konstruktivní hry, samostatně plněné jednoduché povinnosti, ale i dětmi oblíbená televize. (Čačka, 2000)

### ***Paměť***

Charakteristická labilita prožívání a bezděčná motivace se promítají i do kvality vštěpování a vybavování – takže záměrná paměť ještě není příliš spolehlivá. Díky organické plastičnosti mozkové kůry však přelétavost dětské pozornosti napomáhá k bohatšímu příjmu informací. Děti si tak bezděčně osvojují značné množství materiálu, včetně nejrůznějších říkanek, u kterých se nesoustředí na obsah, uspokojují se jen rytmem a rýmem. Sklon k mechanickému osvojování bez dostatečného myšlenkového zpracování převládá ještě v prvních letech školní docházky.

Na vrcholu stadia se – především při hrách s pravidly – začíná objevovat i *úmyslné zapamatování*. (Čačka, 2000)

### ***Myšlení a řeč***

Kolem čtyř let dítě opouští fázi „*předpojmového myšlení*“ a dostává se do fáze „*názorného myšlení*“, pro které je dominantní bezprostřední vjem, spojený s asociovanou představou a prožitkem. Myšlení je v předškolním věku vázáno na skutečné a konkrétní předměty a děje.

V průběhu předškolního věku se dítě začíná ptát na příčinu, původ, význam otázkami „proč?“, „nač?“ a „jak?“. Mluvíme o tzv. druhém období otázek.

Kolem čtvrtého až pátého roku začíná dítě uspořádávat pojmy do určitých pojmových kategorií, např. slon a pes jsou zvířata. Před vstupem do školy začíná dítě chápat podstatné

znaky předmětů a jevů, přechází od obecných pojmů k speciálním, např. auto i letadlo jsou dopravní prostředky. (Čačka, 2000)

Pro usuzování je v předškolním věku podle Kurice (1986) typické předčasné zobecňování pomocí analogie. Děti dělávají často závěry z malého počtu případů.

Ve známých předmětných oblastech lze již na konci předškolního věku pozorovat chápání elementárních kauzálních souvislostí, tendenci k posunu od celistvého přístupu k analytičtější deskripci, od vnějších jevů k vnitřním příčinám i od chápání příčin jednoho jevu k počátkům odvozování obecnějších zákonitostí.

Posun poznávacích aktivit se promítá i do rozvoje řeči. Předškolní dítě však ještě „nemyslí, jak mluví“. Forma vyjadřování předbíhá úroveň myšlení. Děti mohou mluvit formálně již dosti vyspěle, avšak bez porozumění. Formální a gramatická stránka řeči postupuje od slova k větě, vývoj obsahové, sémantické stránky řeči směřuje od nediferencovaného, globálního smyslu slov k přesným a logicky vymezeným významům pojmů. Aktivní slovní zásoba vzrůstá během předškolního věku z počátečních cca 1000 slov asi na trojnásobek (2500-3000 slov). (Čačka, 2000)

### ***Představy a fantazie***

Se vzrůstající úrovní paměti, pozornosti, emočního prožívání, manipulačních schopností, jsou také představy stále *přesnější a bohatší*. Zkvalitňují se především v oblastech, se kterými děti přicházejí častěji do styku.

Fantazie je velmi živá. Typický znak psychiky dítěte předškolního věku je *konfabulace*, která se mylně považuje za lhaní. Dítě předškolního věku vyplňuje mezery a nedostatky v paměti a v rozumových možnostech svou fantazií. Často nerozlišuje mezi snem a skutečností. Tyto tzv. dětské lži kolem šestého až sedmého roku zanikají.

Dítě v tomto vývojovém období si vytváří fantazijní představy jen z toho, co skutečně prožilo. Fantazie je ovlivňována citovými vztahy. Dítě vlastní zážitky vlivem negativních nebo pozitivních citů zveličuje, slyšené příhody reprodukuje, jako by je samo prožilo. (Kuric, 1986)

### **1.5.3 Vývoj citů a sociálních vztahů**

V předškolním věku dochází ve vývoji citů k *obohacování a diferenciaci*. Citové reakce jsou neúměrné podnětům, které je vyvolaly. V chování se začínají výrazněji projevovat hněv, strach, stud a žárlivost. Citový život dětí v předškolním věku charakterizuje

*afektovanost a impulzivnost.* Vývoj sociálních citů a vztahů se projevuje ve vztahu k dospělým a k vrstevníkům. Ve vztahu k dospělým se utvářejí mnohem intenzivnější citové vazby než k vrstevníkům. V sociálních citech převládá láska k rodičům. (Kuric, 1986)

#### **1.5.4 Charakteristické činnosti v předškolním věku**

Nejpřirozenější a dominantní formou aktivity dítěte v předškolním věku je *hra*. Předškolní věk je v pravém slova smyslu věkem hry. Hra vyplývá z vnitřních potřeb dítěte, proto se v ní mnohem častěji uplatňuje vnitřní motivace než vnější podněty. V průběhu předškolního věku se z individuální hry dítěte ve společnosti jiných dětí stává hra kolektivní. V tomto věku má hra rozmanité formy, podle obsahu převládají hry receptivní, tematické a konstruktivní.

Specifickým druhem dětské aktivity, která je na rozhraní práce a hry, je dětské *kreslení*. Děti kresbou vyjadřují své myšlenky a svá přání. Kresby v tomto období mají zjednodušenou, zgeometrizovanou formu – jsou hranaté nebo nadměrně zaoblené. Charakteristická je schematičnost. Koncem předškolního věku děti rády kreslí a malují nejen postavy a věci, ale i celé scény a události, které kreslí podle vlastních představ.

K dalším oblíbeným činnostem v předškolním věku patří *modelování*. Modelování napomáhá cvičit pohybovou obratnost a koordinaci rukou – postupuje se přitom od nejjednodušších pohybů. Modelování působí na rozvoj hmatu a jemné motoriky, také se jím zdokonaluje koordinace ruka – oko. Při této činnosti se rozvíjejí volní a charakterové vlastnosti dítěte, také se rozvíjí estetické cítění, smysl pro proporcionalitu a barevnost. (Kuric, 1986)

Matějček (1998) doporučuje, abychom ponechali dítěti tato tři léta bezstarostné volnosti: učili je všemu kolem pro radost z poznání, hrou a pro život – ne pro školu. Dítě pak uplatní tyto poznatky ve škole stejně nenásilně, jak je získalo. Správnou míru předškolní přípravy pomůže najít mateřská škola, kam by mělo dítě chodit rok před začátkem školní docházky na několik hodin denně.

*„Mnoho odborníků považuje věk do šesti let za zvlášť důležitý pro vývoj osobnosti. Podle některých je charakter v podstatě již zformován právě v tomto období. Novější výzkumy nasvědčují tomu, že vývojové změny probíhají i dále a formování osobnosti nekončí ani v dospělosti a ve stáří. Přesto je přiměřené věnovat vývoji a výchově dítěte do šesti let*

*značnou péči a brát také v úvahu, že do školy nastupují děti, které mají za sebou složitý vývoj, v něčem příznivý, v něčem nepříznivý, a že jsou to již do určité míry zformované individuality. Důležitý je též kognitivní vývoj před vstupem do školy. U dětí, které mají ve škole prospěchové obtíže, se opakovaně zjišťuje, že měly zhoršené podmínky v předchozím vývoji. Rodiče měli nižší úroveň vzdělání a kultury, málo se rozvíjela řeč dítěte, které mělo málo podnětů k rozvíjení poznávacích zájmů, vědomostí a myšlení. Činí se pokusy o to vyrovnávat tyto nedostatky zvýšenou péčí v předškolním věku a na začátku školní docházky. Jde jednak o programy rozvíjení dětí v rodinách, jednak o zdokonalování mateřských škol.“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 227)*

## **2 Nástup dítěte do školy**

Škola je pravděpodobně jednou z nejdůležitějších zkušeností v životě dítěte. Klade na ně nové požadavky v oblasti učení, udržení pozornosti a zapojení do kolektivu. Je třeba zdůraznit, že je nadmíru důležité, aby dítě během prvních let ve škole prožívalo úspěchy a upevnilo si tak kladný postoj ke škole. Vzpomínky na úspěchy a selhání v dětství mohou člověka provázet po celý život a někdy to trvá léta, než se překonají důsledky špatného začátku. (Andersonová, Fischgrundová, Lobascherová, 1993)

### **2.1 Vymezení pojmů školní zralost a připravenost**

Škola přináší do života dítěte nový řád a náročné zaměstnání. Aby v něm dítě mohlo podávat očekávané výkony, musí dosáhnout určitého stupně rozvoje. Takový stav se nazývá školní zralostí.

Otázky spojené se školní zralostí nejsou objevem nové doby. Velcí vychovatelé si vždy uvědomovali význam tohoto klíčového období pro další vývoj dítěte. Tímto problémem se zabýval v Informatoriu školy mateřské i J. A. Komenský, který doporučoval pro vstup do školy nejvhodnější věk 6 let, ovšem se zřetelem k individuálním rozdílům mezi dětmi. Komenský také uvádí první zkoušku školní zralosti: dítě dostane na výběr mezi jablíčkem a penízem a je-li školsky zralé, sáhne po minci. (Šturma in Říčan, Vágnerová, 1991)

Zjednodušeně řečeno, školní zralost znamená dosažení takového stupně vývoje, který umožňuje dítěti se zdarem si osvojovat školní znalosti a dovednosti. Je to jev komplexní. Termín „zralost“ bývá spojován se spontánním vývojem, biologickým zráním příslušných struktur a funkcí. Vývoj však vždy probíhá v interakci s vnějším prostředím, se záměrným i nezáměrným ovlivňováním i podněcováním v prostředí, v němž dítě vyrůstá. Někteří



pracovníci, zvláště pedagogové, dávají proto přednost termínu „školní připravenost“, či „způsobilost“, do něhož zahrnují vlivy vnější i vnitřní.

Školní zralost představuje komplex schopností a dovedností dítěte, s nimiž by mělo vstupovat do školní zátěže. Zátěží není pouze změna životního režimu a tempa dítěte, ale i změna jeho hlavní činnosti ze hry na učení, změna sociálního postavení dítěte atd. (Říčan, Krejčířová, 1995)

*„Školní zralost je stav dítěte, který zahrnuje jeho zdravotní, psychickou i sociální způsobilost začít se školní docházkou a zvládnout požadavky školní výuky.“* (Kropáčková, 2004)

Školní zralost se orientačně zjišťuje při zápisu dětí do prvních tříd základních škol. Učitelé se dětí ptají na jejich jméno, jména a povolání rodičů. Zjišťuje se znalost základních barev, geometrických tvarů, velikostí (menší, větší, delší, kratší), počtu (více, méně). Dále dítě říká básničku nebo zpívá písničku, při které se sleduje schopnost zapamatovat si text a také výslovnost jednotlivých hlásek. Celkově se hodnotí sociální chování dítěte.

#### **Školní zralost znamená:**

- **Zralost tělesnou** (výška okolo 120 cm, váha okolo 20 kg, přiměřený stav dětského chrupu).
- **Zralost rozumovou** (diferencované, záměrné vnímání, schopnost soustředění, záměrné pozornosti, logické zapamatování, zájem o nové poznatky, schopnost chápat a užívat symboly, rozvinutí jemné motoriky ruky, koordinace činnosti ruky a oka).
- **Zralost citovou** (emocionální stabilita, schopnost a potřeba odpoutat se emocionálně od fyzické vazby na matku, schopnost vytvořit si vztah ke školní práci, pozitivně motivovaný vztah k vrstevníkům).
- **Zralost sociální** (potřeba širších sociálních kontaktů za hranicemi rodiny, potřeba nové smysluplné činnosti, schopnost přizpůsobit se nové životní situaci, autoritě učitele a školy, schopnost řešit jednodušší konflikty). (Dittrich, 1992)

Schopnosti, na jejichž rozvoji se ve větší míře podílí učení, lze označit jako školní připravenost. *Školní připravenost závisí na působnosti sociálního prostředí dítěte, nejvíce však na rodině a předškolním zařízení, které dítě navštěvuje.* Vágnerová (2000, s. 141–145) řadí do školní připravenosti tyto kompetence:

1. ***Hodnota a smysl školního vzdělávání*** – nástup do školy přináší změnu způsobu života a velké množství nových podnětů. Škola děti rozvíjí specifickým způsobem, který je žádoucí od společnosti. Úroveň vývojových dovedností je závislý na sociokulturním statusu rodiny, výchově a vedení dítěte. Pokud se hodnoty rodiny liší od hodnot a cílů školy, dítě se nedovede přiměřeně adaptovat a může mít ve škole problémy.
2. ***Sociální připravenost dítěte při nástupu do školy*** – dítě musí dosáhnout určité socializační úrovně, aby zvládlo roli školáka, aby škola splnila svoji úlohu a dítě přitom nebylo nadměrně zatěžované. Dítě připravené na školu by mělo umět rozlišovat různé role a diferencovat chování, které je s nimi spojeno. Mělo by dokázat vhodně přizpůsobovat své chování ve vztahu k učiteli i ke spolužákům, např. netykat učitele. Pro optimální adaptaci dítěte na školu je důležitá dobře rozvinutá schopnost verbálně komunikovat. Zvládnutí jazyka totiž znamená úspěch dítěte ve výuce. Školsky nepřipravené dítě nechápe rozdílnost jednotlivých rolí: role žáka jako podřízené autority a role učitele jako autority s určitými pravomocemi, které se musí respektovat.

*Školní připravenost zahrnuje schopnost respektovat běžné normy chování a hodnotový systém* – dítě, které je připravené na školní docházku, by mělo chápat a respektovat základní pravidla chování. Hodnoty a normy chování dítěte ovlivňuje rodina, a pokud se tyto hodnoty a normy liší od školních, dochází k rozporu a dítě pak neví, jak se má vlastně správně chovat. Ve škole jde především o to, aby děti chápaly požadavky učitele jako určitou normu a respektovaly je.

## **2.2 Znaký školní zralosti**

### ***Fyzická zralost***

Aspekty tělesného vývoje jsou věcí lékařského posouzení, které provádí dětský lékař zpravidla v rámci preventivních prohlídek, a to v klíčovém bodě pěti let tak, aby do nástupu do školy byl ještě čas přijmout určitá opatření, je-li jich třeba. Přitom hledisko tělesného vývoje a tělesného stavu na jedné straně a psychické a sociální vyspělosti na straně druhé nemusí být v jednotlivých případech vždy v plném souladu: známe děti tělesně zdatné, ale psychicky či sociálně zřetelně nezralé, a naproti tomu děti drobné, tělesně vyhlížející jako mladší, avšak pro školu vyspělé. Proto je při posuzování připravenosti na školu zapotřebí úzké

spolupráce mezi psychologem, dětským lékařem, případně dalšími odbornými lékaři podle povahy případu (neurologem, psychiatrem, foniatrem), jakož i s dalšími odborníky (logopedem) a také s učitelkami mateřské školy. (Říčan, Krejčířová, 1995)

Dítě mělo odpovídat růstem i fyzickými dispozicemi nárokům na věk šesti let. Velmi malé, slabé, drobné děti bývají ohrožovány nejen zvýšenou únavností, ale i pocity méněcennosti v kolektivu vyspělejších dětí. I chronická, často se opakující onemocnění oslabují organismus dítěte a mohou ovlivnit školní úspěšnost. Rok odložené školní docházky může být využit k posílení obranyschopnosti dětského organismu, který pak není vyčerpán častými onemocněními, a dítě v 1. třídě tolik nezameškává vyučování. Odložení školní docházky může být řešením i u dětí trpících různými smyslovými vadami. Fyzická zralost je tedy jedním z předpokladů školní úspěšnosti, sama o sobě však ještě nestačí. (Žáčková, Jucovičová, 2005, s. 2)

### ***Psychická zralost***

Psychická zralost v sobě zahrnuje několik faktorů. Jedním z nich je rozumová, mentální vyspělost. Dítě v tomto věkovém období přechází od konkrétního názorného myšlení k obecnějšímu, pojmovému myšlení. V uvažování a chápání se začíná projevovat analyticko-syntetická činnost. Dítě si více všímá podobností a rozdílů, je schopno vnímat jednotlivosti, chápat vztahy mezi nimi. Začínají se u něj objevovat náznaky logické úvahy, i když ještě stále uvažuje spíše mechanicky. Analyticko-syntetická činnost se projevuje nejen v myšlení, ale i ve vnímání – dítě je schopno z celku vyčlenit části a ty opět v celek složit. Např. dokáže sluchem rozpoznat hlásky, kterými slovo začíná a končí, případně složit a rozložit jednoduchá slova na jednotlivé hlásky. Totéž můžeme pozorovat v dětské kresbě. Ta se stává podrobnější, diferenciovanější. Dítě je schopno obkreslit jednodušší předlohu složenou z písmen či z geometrických obrazců.

Výše uvedené faktory tvoří podklad pro úspěšnou výuku matematiky, čtení a psaní. Nejsou však jedinými faktory, s nimi úzce souvisí i řečová vyspělost (dítě by v tomto období mělo mluvit již gramaticky správně a ve větší míře by měly být odstraněny poruchy řeči – dyslalie). Dále má souvislost s výše uvedeným, a zejména s výukou psaní, i tzv. vizuomotorická koordinace, dítě v tomto věku má mít již klidnější, zaměřenější, účelnější pohyby, má být schopno alespoň zčásti ovlivňovat svou motorickou aktivitu, ovládat se po této stránce. Dítě také začíná dospívat k určité sebekontrolě a kontrole svých citů. Mělo by být

schopné alespoň částečně ovládat impulzivní jednání a chování, soustředit se na samostatnou práci, podřídít se autoritě a většině. (Žáčková, Jucovičová, 2005, s. 2)

Vstup do školy koinciduje časově s počátkem stadia konkrétních myšlenkových operací, jichž dítě začíná být schopno při zacházení s názorným materiálem, v kategoriích množství, pořadí, příčinnosti či následnosti. Na základě těchto praktických zkušeností dospívá postupně k jistým zevšeobecněním a kategorizacím. To vše je důležitým předpokladem zejména pro učení matematice. *Paměť* se stává trvalejší a záměrnější, i když dosud je spíše mechanická než logická. Plynulý postup zachycujeme ve vývoji *řeči*. Školsky zralé dítě je schopno ve větách a jednodušších souvětích, bez agramatismů, vyličit svoje zážitky a vypovídat o světě kolem sebe. Řeč vyspívá i co do správné výslovnosti.

Dítě opouštějící předškolní věk lépe testuje realitu a přesněji ji odlišuje od světa svých subjektivních přání, obav a představ. Překonává dětský egocentrismus, vstupuje pozvolna do období realismu. (Říčan, Krejčířová, 1995)

### ***Citová a sociální zralost***

Co se týče sociální zralosti, má být dítě v tomto věku schopné trávit delší čas mimo okruh rodiny, má snést oddálení vyplnění svých přání, případně unést i neúspěch. Má zvládat základy sebeobsluhy (oblékání, obouvání, jedení příborem, udržování pořádku ve svých věcech). Zdar ve škole předpokládá značnou emocionální stabilitu a odolnost k frustracím. Přecitlivělé, úzkostné dítě nebo naopak dítě zvýšeně neklidné, impulzivní, případně dítě s aktuálními emočními problémy (např. po rozvodu rodičů) bývá ve smyslu své budoucí školní úspěšnosti více ohrožené. Problémy mohou mít i děti deprivované, vyrůstající v nepodnětném rodinném prostředí. (Žáčková, Jucovičová, 2005)

Pro školu plně způsobilé dítě se dovede odloučit na více hodin od své matky a podřídít se autoritě pro ně dosud cizí učitelky. Podmínkou náležité adaptace je i schopnost začlenit se do skupiny vrstevníků, jimž je třeba se přizpůsobovat a brát na ně ohledy. Tyto předpoklady se projeví zpravidla již před nástupem do školy, zejména při společné hře dětí s úlohami či při plnění drobných povinností. (Říčan, Krejčířová, 1995)

### ***Pracovní vyspělost***

Školsky zralé je dítě, které už dovede dobře rozlišit hru od povinnosti a zadaný úkol se snaží splnit a dokončit, a to i tehdy, objeví-li se překážky. Školsky zralé dítě dovede přijmout nezávisle na něm daný program vyučovacího dne a podřídít se rytmu vyučovacích hodin.

Důležitá je i schopnost sebeřízení: umět kontrolovat okamžité nápady a impulsy a delší dobu vědomě zaměřovat pozornost žádoucím směrem a k podnětům, jež samy o sobě nejsou lákavé novostí či proměnlivostí. K pracovní zralosti patří i odpovídající psychomotorické tempo. (Říčan, Krejčířová, 1995)

### **Věk**

Nespornou roli při vstupu do školy má věk dítěte. Není náhodou, že v řadě zemí se hranice pro vstup do školy ustálila kolem šestého věku, s určitými výjimkami. U nás je věk prvním a rozhodujícím kritériem: k nástupu do školy v témže roce jsou v lednu zvány všechny děti, jež k 31. srpnu dovrší 6 let věku.

### **Rozdíly mezi chlapci a dívkami**

Matějček (1986, s. 233) uvádí: „*Všechny výzkumy spolehlivě potvrzují, že chlapci a děvčata mají stejnou inteligenci. Děvčata však vyspívají nervově, povahově, sociálně rychleji než chlapci. Rozdíl v šesti letech při nástupu do školy, pokud se to dá měřit, činí přibližně půl až tři čtvrtě roku. Znamená to tedy, že chlapci jsou vystaveni většímu riziku školního neúspěchu na začátku školní dráhy než dívky a že tedy jejich „zralost“ musíme zvláště pečlivě a odpovědně prověřovat.*“

## **2.3 Posuzování školní zralosti a připravenosti**

Diagnostika školní zralosti a připravenosti spadá do kompetencí dětských lékařů, pedagogicko-psychologických poraden, speciálně pedagogických center, základních škol ve formě zápisů do prvních tříd i do kompetencí učitelek mateřských škol. Laickou diagnostiku školní zralosti a připravenosti provádí u svého dítěte také rodič.

Podle **Vyhlášky č. 72** ze dne 9. února 2005 **o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních** se mezi školská poradenská zařízení řadí pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra. Podle § 5 vyhlášky 72/2005 Sb. zjišťuje pedagogicko-psychologická poradna pedagogicko-psychologickou připravenost žáků na povinnou školní docházku a vydává o ní odborný posudek. Doporučuje také řediteli školy i zákonným zástupcům zařazení žáka do příslušné školy a třídy a vhodnou formu jeho vzdělávání. Podle § 6 vyhlášky 72/2005 Sb. se speciálně pedagogická centra zaměřují na zjišťování speciální připravenosti žáků se zdravotním postižením na povinnou školní docházku a na speciální vzdělávací potřeby žáků se zdravotním postižením a žáků se

zdravotním znevýhodněním. Pro integraci těchto žáků a pro jejich zařazení a přeřazení do škol a školských zařízení a pro další vzdělávací opatření zpracovává speciálně pedagogické centrum odborné podklady.

Při posuzování dítěte bereme v úvahu připravenost pro školu a školní zralost. Dítě může být zralé a připravené. Může být zralé a nepřipravené, pak je nutné tyto nedostatky „dohnat“. Může však být také dobře připravené, a přesto v něčem nezralé. Takové dítě je nutné individuálně posoudit. (Budíková, 2004)

Pro posouzení školní zralosti jsou podle Budíkové (2004, s. 37-38) směrodatné především tyto oblasti:

## **1. Rozumový vývoj (vědomosti, znalosti, intelekt)**

### ***vývoj řeči:***

- srozumitelná výslovnost
- slovní zásoba (v první třídě to bývá několik tisíc slov, děti mluví již v rozvitých větách, většinou správně gramaticky)
- schopnost umět vyjádřit děj

### ***grafomotorika:***

- ovládat čáru a směr (součinnost zraku a ruky)
- správně držet tužku, mít uvolněné zápěstí
- tvořivě, spontánně kreslit

***pozornost*** - alespoň 10 minut udržet pozornost

***pracovní návyky*** - zůstat u úkolu a dokončit ho

***zrakové a sluchové rozlišování***

***orientace v prostoru a čase:***

- nahoře nebo dole
- před nebo za
- vpředu, vzadu nebo uprostřed
- nad, pod
- orientace na vlastním těle
- orientace vpravo, vlevo (tato orientace se upevňuje během prvních dvou ročníků)

***představa předpočetní*** – pojmy první, poslední, uprostřed, větší, menší, lehčí, těžší

***přiřazování a rozeznávání barev***

## 2. Sociální vývoj

- schopnost navazovat vztahy s vrstevníky, komunikovat s okolím, najít si kamaráda

## 3. Emocionální vývoj

- schopnost zvládat zátěžové situace

V pedagogické praxi se převážně pracuje s konvenčními kategoriemi – *posuzují se tyto složky školní připravenosti:*

- **kognitivní** (rozvoj vnímání, představivosti, pozornosti, paměti, myšlení),
- **emocionálně-sociální** (přijetí nové role školáka, schopnost respektovat školní normy chování, způsob komunikace s učitelem a spolužáky aj.),
- **pracovní** (dítě by mělo převzít nejen pracovní úkoly, ale také u nich určitou dobu setrvat),
- **somatické** (měl by posoudit pediatr s ohledem na zdravý vývoj a zrání organismu dítěte, především jeho CNS, které se projeví zvýšením emoční stability a odolnosti vůči zátěži školních nároků).

Obecně se předpokládá, že každá ze složek školní připravenosti musí dosáhnout určité „prahové“ úrovně, má-li být dítě ve škole úspěšné. V nich jsou vlastně vyjádřeny požadavky školy na rozvoj jednotlivých dispozičních struktur žáka i požadavky na jejich diagnostiku. (Valentová in Kolláriková, Pupala, 2001, s. 221)

Je-li dítě zralé ke vstupu do základní školy a zahájení školní docházky, mělo by podle Klenkové (2002, s. 46) *zvládnout plnit následující úkoly:*

- poznat a pojmenovat základní i odvozené barvy,
- poznat a pojmenovat geometrické tvary (kruh, čtverec, obdélník, trojúhelník),
- vytvářet číselnou řadu nejméně do pěti,
- umět porovnávat počet (více, méně, stejně),
- poznat a pojmenovávat části těla,
- umět určovat prostorové vztahy a určovat vzájemnou polohu předmětů,
- rozlišovat pojmy vpravo, vlevo,
- poznat a pojmenovat druhy zvířat, rostlin, náradí, dopravních prostředků,

- znát svoje jméno, bydliště, vyjmenovat nejbližší členy své rodiny; umět se orientovat v okruhu svého bydliště, znát názvy nejbližších ulic nebo vesnic a jména sousedů,
- zajímat se o dění kolem sebe, o činnost členů rodiny a lidí z okolí (např. ví, kdo roznáší noviny, kam se chodí nakupovat, z čeho se co dělá),
- rozeznávat časové označení částí dne (ráno, poledne, večer), roku (jaro, léto, podzim, zima) a postupně také názvy dnů v týdnu.

Zelinková (2007, s. 112) uvádí, že O. Kondáš (1984) doporučuje zjišťovat školní zralost spíše s perspektivou včasné intervence než odkladů školní docházky. Jeho *Pozorovací schéma na posuzování školní způsobilosti* slouží k orientaci pedagogů.

#### ***Pozorovací schéma – posuzování školní způsobilosti:***

- řeč: výslovnost, komunikace, reprodukce obsahu, vyjadřovací schopnosti
- činnost a hra: vztah k nim a zájem o ně, osvojování nové činnosti
- motorika: ovládání pohybové aktivity, zručnost, obratnost
- grafomotorika
- sociabilita
- zvládnutí prvků sebeobsluhy
- emocionalita
- chování: samostatnost, aktivita, hravost, disciplinovanost, přizpůsobivost.

Pro každou činnost jsou vypracovány charakteristiky, které učitel zatrhává a poté vyhodnocuje. Na základě výsledků lze vypracovávat intervenční programy.

## **2.4 Příprava na školu v mateřské škole**

Mateřská škola měla původně jen z nouze nahrazovat péči o děti zaměstnaných matek. Ukázalo se však, že mateřská škola může mít větší přínos. Děti zde získávají zkušenost sociální interakce a komunikace s vrstevníky, takže pozdější zařazení do školní třídy je snazší. V mateřské škole učitelka zařazuje vhodná výchovná zaměstnání, jež rozvíjejí vnímání, myšlení, řeč a další schopnosti a dovednosti dítěte, které tak zároveň přivyká soustředěné činnosti ve skupině dětí vedených dospělým. To vše znamená důležitou přípravu pro školu a prevenci adaptačních potíží při vstupu do školy. Dobře fungující mateřská škola neomezuje dětské hry a spontánnost, naopak je podporuje, využívá k tomu i výchovy tělesné, výtvarné, hudební atd. Neorientuje děti předčasně na výkon (místo radosti z činnosti a poznávání) a na



srovnávání s výsledky ostatních dětí, z čehož by vznikaly předčasné zážitky z neúspěchu. Respektuje individualitu dětí. (Čáp, Mareš, 2007)

Mateřská škola tvoří přirozený most pro přechod od nezávislého dětství k systematickému vzdělávání. K plynulému přechodu přispívá celé předškolní období tím, že dává dítěti příležitost hrát si, řešit samostatně různé praktické úkoly, jednat samostatně a tvořivě, ale také respektovat pravidla, naslouchat druhým, srozumitelně se vyjadřovat. Každodenní plynulá průběžná socializace a kultivace dítěte v běžných situacích je nejlepší způsob přípravy na školu. Příprava na školu zde nepředstavuje zvláštní program, orientovaný na konkrétní poznatky a zvyky, ale přirozené rozvíjení a podněcování těch specifických možností a schopností, které jsou vývojově neopakovatelné a nenahraditelné. Příprava na školu také neznamená, že chceme děti srovnat do stejné podoby a usilovat o to, aby dosáhly stejné rozvojové úrovně.

Každé dítě, které do školy přichází, má právo projevit se v souladu se svými možnostmi a základní škola s tím musí počítat. K tomu, aby ve škole uspělo, nepotřebuje jen určité poznatky a dovednosti, ale především důvěru ve své schopnosti a síly, proto mezi základní kompetence, které mateřská škola akcentuje, patří i sebejistota a zdravé sebevědomí při plnění přiměřených úkolů. (Kolláriková, Pupala, 2001)

Názory na význam institucionální předškolní výchovy se v posledních letech výrazně změnily. Stěžejním úkolem mateřských škol až do roku 1989 bylo připravit dítě na vstup do základní školy a tomu byl přizpůsoben nejenom program, ale i režim a způsob práce. Po roce 1989 došlo k odklonu od pevně stanoveného režimu a k distanci od přípravy na školu jako hlavního úkolu předškolních zařízení. Celková změna ve filozofii výchovy a vzdělání se v běžné praxi odrazila změnou pojetí celé předškolní výchovy, což se zprvu projevilo zrušením tematických plánů, hledáním inspirací v zahraniční předškolní pedagogice a následně vytvářením nových výchovně vzdělávacích programů a projektů. V současné době *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* umožňuje mateřským školám vytvořit si vlastní vyhovující *Školní vzdělávací program*, jehož nedílnou součástí je i nenásilná a pozvolná příprava dítěte na vstup do základní školy. (Kropáčková, 2004)

*Školní vzdělávací program* je dokument, podle něhož se uskutečňuje vzdělávání dětí v konkrétní mateřské škole. Škola jej zpracovává v souladu s *Rámcovým vzdělávacím programem* pro předškolní vzdělávání a v souladu s obecně platnými právními předpisy. Při vytváření *Školního vzdělávacího programu* může mateřská škola využívat různých programových a metodických zdrojů. *Školní vzdělávací program* je součástí povinné

dokumentace mateřské školy, je závazný od září 2003 a má respektovat potřeby, zájmy, zkušenosti a prožitky dítěte a individuální svobodu pedagoga i dítěte.

Mateřská škola poskytuje dětem péči *sociální*, ale prioritou je funkce *pedagogická*. Předškolní vzdělávání představuje počáteční stupeň veřejného vzdělávání organizovaného a řízeného požadavky a pokyny Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.

## **2.5. Pedagogická diagnostika v mateřské škole**

Skutečnost, že většina dětí před vstupem do základní školy navštěvuje mateřskou školu, dává učitelkám mateřských škol možnost, na základě srovnání a průběžné pedagogické diagnostiky, rozhodovat o školní připravenosti dítěte pro vstup do školy. Učitelky mateřských škol jako nezaujaté osoby dokážou diagnostikovat varovné faktory nedostatečné školní zralosti a připravenosti. Oproti poradenským pracovníkům a pediatrům mají výhodu v tom, že jsou s dítětem v každodenním kontaktu a mají možnost srovnání s ostatními vrstevníky.

Učitelka mateřské školy využívá v průběhu výchovně vzdělávací práce běžných diagnostických metod (např. rozhovor, pozorování, rozbor průběhu i výsledků jeho činnosti, analýzu hry apod.), čímž získává informace o jeho zdraví, funkcích smyslových orgánů, hrubé i jemné motorice, kvalitě jazykového projevu, stupni osvojovaných návyků, sociabilitě, způsobu jeho výchovy, intelektu, emocionalitě atd.

Ve srovnání s pracovníky z pedagogicko-psychologických poraden i pediatry má učitelka mateřské školy výhodu v tom, že zná velmi dobře nejenom dítě, ale i rodinné prostředí. Vhodné podmínky pro pedagogickou diagnostiku jí vytváří i samotné prostředí mateřské školy.

Dítě je sledováno:

- v přirozených výchovně vzdělávacích situacích,
- v relativně dlouhém časovém intervalu,
- při opakovaných i obměňovaných podmínkách,
- v porovnání se svými vrstevníky.

Učitelka musí provádět pedagogickou diagnostiku cíleně. Musí znát cíl svého výchovně vzdělávacího působení, na základě pedagogické diagnostiky stanovit prognózu a plánovat další výchovně – vzdělávací činnosti. Hodnotí jak dítě, tak i výsledky svého působení. Výsledky pedagogické diagnostiky jsou impulsem pro zkvalitnění edukačního procesu a k lepšímu pochopení individuality dítěte.

Pokud učitelka mateřské školy v rámci závěrečné diagnostiky odhalí závažnější problémy, měla by je taktně sdělit rodičům a doporučit jim návštěvu u specializovaného odborníka. Je vhodné, aby se zajímala o výsledek vyšetření, a pokud rodiče projeví zájem, je žádoucí vytvořit společný plán.

Průběžnou pedagogickou diagnostikou dokáže učitelka odhalit např. drobné smyslové vady, neurózy, poruchy chování i upozornit na možné poruchy učení a v neposlední řadě posoudit úroveň školní zralosti. Pedagogická diagnostika učitelkám usnadňuje plánování a realizování určitého projektu, individualizaci, diferenciaci, integraci, spolupráci a je podkladem i pro terapeutickou a poradenskou činnost. (Kropáčková, 2004)

### 3 Odklad povinné školní docházky

**Plnění povinnosti školní docházky při dosažení věku šesti let u dítěte v období do 31. 8. daného roku je dáno školským zákonem č. 561/2004 Sb., jenž také přesně vymezuje postup a podmínky pro odklad školní docházky (§ 37), konkrétně zákon uvádí:** *„Není-li dítě po dovršení šestého roku věku tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení (tedy pedagogicko psychologické poradny) a současně také odborného lékaře (zpravidla ošetřujícího dětského lékaře). Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku.“*

Naši žáci vstupují do školy po dovršení šestého roku věku, výjimečně na přání rodičů jsou zapsáni do 1. ročníku i ti, kteří dovrší šesti let do konce příslušného kalendářního roku. Současná tendence je však s ohledem na náročnost docházky a na obavy rodičů ze školní docházky dítěte, která je vzhledem k novým povinnostem zátěží i pro ně, spíše opačná. Rodiče žádají odklad školní docházky o jeden rok. Tyto žádosti jsou opodstatněné, pokud dítě není fyzicky, psychicky nebo sociálně připraveno na vstup do školy. Odklad školní docházky má smysl a je na místě jedině za předpokladu, že ty stránky osobnosti, které shledává rodič, lékař, případně psycholog jako nedostatečně rozvinuté, projdou takovou kvalitativní změnou, že usnadní úspěšné zahájení školní docházky. Odklad školní docházky může být naopak na škodu věci tam, kde není nijak indikován. Plně vyspělé dítě se bude o rok později obtížněji zařazovat do skupiny dětí, které budou na jiném, nižším stupni vývoje. (Novotná, 1997)

Podle zákona existuje ještě jedna možnost, a to tzv. *dodatečný odklad*, který lze udělit v případě, že v průběhu pololetí se u dítěte projevila nedostatečná tělesná či duševní vyspělost

ke školní docházce. Před dodatečným odkladem školní docházky však varují nejenom pedagogové, ale i psychologové, neboť návrat dítěte zpět do mateřské školy může být pro dítě traumatizující.

Je třeba si uvědomit, že samotné datum narození nemůže být jediným kritériem pro rozhodnutí, kdy má dítě nastoupit do 1. třídy, protože před 1. zářím se rodí i děti nedonošené, jejichž vývoj může být opožděn, a naopak po 1. září se mohou narodit děti vysoce inteligentní či s dynamičtější vývojem. Protikladných případů existuje samozřejmě více. Vždy je nutno sledovat individuální zvláštnosti dítěte i podnětnost rodinného prostředí.

Rozhodnutí o zahájení či odkladu školní docházky je velmi vážným krokem v životě dítěte. Zvyšující se počty žádostí rodičů o odložení školní docházky z důvodu prodloužit dětství představují nebezpečí, že nebude využit okamžik, kdy je dítě „nastartováno“ na vstup do školy.

Období nástupu dítěte do školy patří mezi nejvýznamnější etapy vývoje dítěte. Nelze se divit, že se touto otázkou zabýval již J. A. Komenský a po něm celá řada dalších. Kromě odpovědi na otázku, kdy má dítě nastoupit do školy, jaká má splňovat kritéria, se v posledních letech upíná pozornost též k vyhledávání dětí, u nichž hrozí riziko selhání, které může negativně ovlivnit nejen školní, ale též osobnostní vývoj jedince. (Zelinková, 2007, s. 110)

### 3.1 Charakteristika školní nezralosti

Vágnerová (2005, s. 121-122) uvádí, že v době nástupu do školy dosáhne většina dětí takové vývojové úrovně, která je nezbytnou podmínkou přijatelného zvládnutí všech školních nároků. Určitá část nejmladších školáků může být ale znevýhodněna parciální nezralostí či nepřipraveností. V období 6-7 let dochází k vývojovému posunu v oblasti mnoha kompetencí a psychických vlastností, a proto existuje vysoké riziko, že k žádoucí vývojové proměně nedojde u všech dětí ve stejné době a ve všech oblastech.

Školní selhání v 1. třídě může být podmíněno nezralostí a nepřipraveností v různých oblastech:

- Dítě ještě není dostatečně zralé, aby sneslo **zátež povinnosti pracovat**. Nevydrží pracovat dostatečně dlouho a dostatečně intenzivně. Brzy se unaví a nedovede se na práci přiměřeně soustředit. Nezralost nervového systému funguje jako blokáda přijatelného uplatnění jeho schopností, takže se nemůže naučit všemu potřebnému.

- Dítě nemá rozvinuté potřebné **předpoklady k počáteční výuce** v oblasti trivie. Opožděné zrání, ale i nedostatek specifické zkušenosti se může projevit v oblasti percepce. Percepční nedostatky vedou k problémům při výuce čtení a psaní.
- Dítě ještě není schopné **uvažovat konkrétním logickým způsobem**, setrvává na úrovni prelogického uvažování. To znamená, že je stále ovlivňováno aktuálně vnímanou podobou čehokoli, je vázané na aktuální egocentrický pohled na skutečnost a nedovede tuto bariéru překonat. Takové dítě nechápe, že jeho vlastní pohled na realitu není jediný a že se z jiné pozice může jevit zcela odlišně. Také nedovede hodnotit skutečnost podle jiných znaků, než které jsou na první pohled zřejmé a nápadné. Jeho uvažování je příliš emocionálně ovlivňováno, ignoruje vše, co odporuje jeho přání. Stejně interpretuje i obsah výuky a případné nepřesnosti pro ně nemají žádný význam. S tímto přístupem nelze být ve škole úspěšný.
- Dítě **není motivováno k učení**, ještě se nechce učit, role školáka pro ně představuje tak velkou zátěž, že nemůže mít potřebnou motivační sílu. Nezralé dítě se neučí, protože ho tato činnost neláká a její nadřazený význam ve formě povinnosti nechápe. Také nedovede ovládat okamžité impulsy, ruší, nesleduje vyučování. V některých případech nejde jen o nezralost, ale i o důsledek nedostatečné výchovy.
- Dítě se zatím nechce učit, protože **nechápe povinnosti spojené s rolí školáka**, a nedovede se chovat tak, jak jeho nové postavení vyžaduje. S tím souvisí i obtíže v pochopení role učitele, který je autoritou, a pozice spolužáků, kteří jsou na stejné úrovni. Role školáka představuje značný tlak na odpoutání dítěte z vazby na rodiče a přijetí odpovědnosti za své jednání, což je pro nezralé dítě nadměrný požadavek, který funguje spíš jako stres.

Drobné nedostatky přechodného charakteru nemusí vést k zásadnějším potížím, větším problémem se stávají teprve tehdy, pokud dochází ke kumulaci rizikových faktorů nebo pokud nemají jen přechodný, vývojově podmíněný charakter. K jejich zvládnutí většinou stačí citlivý přístup učitelky a ponechání určitého času na adaptaci.

Za nezralé označíme děti, trpící dílčím oslabením ve vývoji některých psychických funkcí a schopností, přičemž jejich celková rozumová úroveň odpovídá širší normě, tj. není

nižší než lehký podprůměr. „Do skupiny nezralých lze zahrnout mnohé děti příliš neklidné či nápadně zabržděné a utlumené, překotné, impulzivní, či zase velmi zdlouhavé a těžkopádné, děti neobratné, nesoustředěné, odbíhající od úkolu ke hře, kterou by si nejraději určovaly samy, infantilní, závislé, nesamostatné, přecitlivělé, příliš bázlivé či dokonce plačtivé, ale stejně tak i prudké, výbušné, nepodřídivé, vzdorné, špatně navazující kontakt s učitelem anebo s ostatními dětmi, příliš stažené do sebe, nekomunikující, se sklonem k negativismu v chování či mutismu atd.“ Všechny tyto děti potřebují zaměřenou pozornost, jež by objasnila příčiny problému, a porozumění a pomoc. (Říčan, Krejčířová, 1995, s. 214)

### 3.2. Příčiny školní nezralosti

Příčiny školní nezralosti lze podle Novotné (1997, s. 26) obecně rozdělit do pěti kategorií:

1. *Nedostatky v somatickém vývoji a ve zdravotním stavu.*
2. *Opožděný mentální vývoj, snížení inteligence.*
3. *Nerovnoměrný vývoj potřebných schopností a funkcí (např. LMD)*
4. *Neurotický vývoj povahy, neurotické rysy osobnosti dítěte.*
5. *Nedostatky ve výchovném prostředí a v působení na dítě např. výchova zanedbávající, případně hyperprotektivní).*

Podle Zelinkové (2007, s. 112) je v naší i zahraniční literatuře věnována velká pozornost zachycování dětí, které jsou rizikové z hlediska školního úspěchu především v oblasti čtení, psaní a počítání. Pojem *rizikové dítě* se používá hojně v zahraniční literatuře k označení jedince i skupiny dětí, u kterých lze z jakýchkoli důvodů předpokládat selhání ve škole. Patří sem děti sociálně slabších rodičů, z nepodnětného rodinného prostředí, národnostní minority, děti s poruchami řeči, děti ohrožené poruchami učení z důvodu dědičnosti apod. Označení rizikové dítě není nálepkou, ale signálem k tomu, aby dítěti byla věnována speciální péče. Ta předpokládá vypracování a realizaci intervenčních programů s cílem odstranit deficit ve vývoji jednotlivých oblastí a pomoci dítěti k úspěšnému nástupu vzdělávací dráhy.

### 3.3 Příčiny odkladu povinné školní docházky

Novotná (1997, s. 26) uvádí, že hlavními důvody odkladů jsou v současné době:

- *problémy v pozornosti a koncentraci na činnost* - dítě je příliš hravé, nezvládne přechod od volné hrové činnosti k systematickému vyučování

- ***problémy v grafomotorice*** - chyby v držení tužky, nápodobě pohybů, v obkreslování jednoduchých obrazců atd.
- ***problémy pracovního tempa*** - přílišná pomalost, nebo naopak nezvládnutelná pohyblivost, impulzivita
- ***problémy vědomostního rázu*** - dítě není v dostatečné míře zorientováno ve světě, chybí mu znalosti přiměřené věku a nezbytné pro návaznost učiva ve škole
- ***problémy v komunikaci*** - problém kvality výslovnosti, přetrvávající patlavosti, neschopnost užívat jazyk v gramatické podobě, omezená schopnost tvořit věty atd.

Nejčastějšími příčinami odkladu školní docházky podle Pipekové (1998) jsou:

- ***problémy v oblasti řeči a komunikačních dovedností***
- ***problémy v pozornosti a soustředění***
- ***problémy v rozvoji grafomotoriky***
- ***problémy pracovního tempa (pomalost)***
- ***problémy vědomostního rázu (orientace ve světě)***

Podle Vágnerové (2000, s. 85-94) se odklad školní docházky stal běžným způsobem jak eliminovat, resp. alespoň snížit riziko selhání dítěte v první třídě. Tímto způsobem dostává dítě šanci dosáhnout přijatelné úrovně zralosti a připravenosti, která je předpokladem školní úspěšnosti. Vlastnosti a kompetence, na nichž závisí úspěšnost ve škole, jsou různé, jejich rozvoj závisí jak na zrání, tak na učení. Lze je rozdělit do několika skupin:

**1. Riziko školního selhání závisí na snížené inteligenci.** Dosažení určitého stupně vývoje inteligence je důležitým předpokladem školní úspěšnosti. Doba nástupu do školy nebyla stanovena náhodně, protože v tomto období dochází k významné vývojové proměně i v oblasti myšlení. Děti tohoto věku začínají uvažovat jiným způsobem než dřív. V jejich myšlení se objeví změny, které jim umožní pochopit učivo a na druhé straně škola jejich schopnosti dále rozvíjí. Lze očekávat, že děti, jejichž rozumové schopnosti jsou z nějakého důvodu snižené, budou ve škole méně úspěšné.

**2. Riziko školního selhání je dáno nezralostí některých dílčích schopností.** Rozvoj mnoha kompetencí, potřebných pro zvládnutí nároků základní školy je vývojově podmíněný, závisí na zrání, především CNS. Zrání je proces, který je do určité míry individuálně variabilní, a

proto nejsou všechny děti ve svých 6 letech stejně zralé. Liší se nejen celkovou úrovní zralosti, ale i mírou rozvoje jednotlivých funkcí. Zrání ovlivňuje kvalitu pozornosti, odolnost vůči zátěži, lateralizaci a motorickou koordinaci. Ovlivňuje i rozvoj zrakového a sluchového vnímání. Je rovněž jedním z faktorů, které přispívají k rozvoji autoregulačních schopností. Pokud dítě není ve všech uvedených oblastech dostatečně zralé, je jeho zařazení do školy předčasné.

**3. Riziko školního selhání je dáno nedostatkem potřebných sociálních zkušeností, tj. nepřípraveností.** Školsky připravené dítě by mělo umět rozlišit základní sociální role, komunikovat s učitelem i spolužáky a respektovat standardní normy chování. Pokud tyto dovednosti nemá, bude jeho adaptace na požadavky školy problematická.

Odborná poradenská pracoviště se stále více zabývají identifikací typů nedostatečné připravenosti ohrožující budoucí školní úspěšnost dítěte. Valentová (in Kolářiková, Pupala, 2001) uvádí, že lze vydělit některé varianty neuspokojivé připravenosti:

- ***Děti výrazně mentálně retardované***, u nichž psychická struktura osobnosti výrazně zaostává za úrovní a proporcemi normy. Jedná se o úplnou nezralost a nepřípravenost pro vstup do základní školy. Měříme – li ji ovšem požadavky speciální školy, mohou být již školsky připravené.
- ***Děti s mírně podprůměrně rozvinutými dispozicemi***, s celkově pomalým tempem dozrávání a pravděpodobně s nižším perspektivním celkovým stupněm rozvoje, zvláště kognitivní oblasti. Zjištěná nižší úroveň školní připravenosti odpovídá jejich intelektuálním schopnostem.
- ***Děti klasicky nezralé***, u kterých neproběhla kvalitativní vývojová změna funkčních i morfologických charakteristik potřebných pro školu. Velké procento tvoří děti, které se narodily v měsíci červnu až srpnu.
- ***Děti s nerovnoměrným vývojem jednotlivých psychických funkcí***, kdy nevyrovnanost může nabývat různých podob, např. normální intelektové předpoklady se kombinují s nevyzrálou percepcí, s nižší úrovní grafomotoriky nebo sníženou koncentrací pozornosti aj.



Nevyrovnaný profil dispozic se může týkat všech složek osobnosti: kognitivní, emocionální, pracovní, tělesné. Základní otázkou z hlediska volby nápravy je, do jaké míry lze hodnotit zjištěné nevyrovnanosti profilu dispozic pro školní úspěšnost jako přechodnou záležitost, do jaké míry ji lze vyrovnat již v předškolním věku a do jaké míry jde již o relativně trvalou charakteristiku osobnosti, jejíž deficity je nanejvýš možno v různém rozsahu kompenzovat.

Jedním z rozhodujících činitelů zdaru či nezdaru dítěte, jež přitom netkví v dítěti samém, jsou *nároky školy*. Jde o to sladit je maximálně s reálnými možnostmi většiny školních začátečníků, aby požadavky školy a předpoklady dítěte do sebe zapadaly.

Při vzdělávání nejde jen o to, jakých postupných cílů a v jakém časovém rozmezí má být dosaženo, ale také o to, jakými metodami se tak děje, jaký přístup vůči dítěti a jeho eventuálním odlišnostem od očekávaného chování učitel zaujme. Přístup učitele by měl dítě motivovat. V tomto smyslu lze uvítat zmírnění tlaku klasifikace na děti v 1. třídách základních škol. Metodický postup by měl být natolik pružný, aby vycházel vstříc typovým a pokud možno i zcela jedinečným odlišnostem dětí a přitom respektoval nejen dosažený věk, ale i vývojovou úroveň, na niž dítě dospělo. (Říčan, Krejčířová, 1995)

Odklad školní docházky o rok, pokud jej psychologové po důkladném individuálním vyšetření dítěte navrhují, není podle Matějčka (1986, s. 234) „*žádným poškozením dítěte a újmou na cti rodičů, ale docela přirozeným základním opatřením v jeho prospěch. Dává se mu čas, aby zralost jeho nervového systému postoupila a aby se mohlo zařadit mezi úspěšné školáky. Má to ovšem jednu podmínku – že totiž dítě v tomto roce „odkladu“ nezůstane bez vedení a pomoci. Naopak je třeba se mu zvýšeně věnovat.*“

### **3.4 Metody práce s dětmi s odkladem povinné školní docházky v mateřské škole**

Při práci s dětmi, které mají odklad povinné školní docházky, vycházíme z doporučení pedagogicko-psychologické poradny (dále PPP) a pracujeme s nimi takovými formami práce, aby pro ně byly zajímavé. Při rozvoji rozumových znalostí a slovní zásoby jsou to především rozhovory s obrázky a knížkami, využití pracovních listů, videonahrávek apod. Rozvoj jazykových dovedností a fonemického sluchu probíhá formou práce s říkadly, hrami s obrázky, rytimizací, hrou Na tělo apod. Na rozvoj zrakového a sluchového vnímání

jsou zařazovány rozličné hry, např. Na pozorného posluchače, Co se změnilo?, Na kukačku apod. Na procvičení zrakového vnímání jsou využívány pracovní listy. Motorika je rozvíjena formou her s mozaikami, navlékáním korálků, vytrháváním z papíru, modelováním, malováním, cvičením na nářadí, jízdou na kole apod. Grafomotorika a správný úchop tužky jsou procvičovány formou grafomotorických cvičení. Sociální zralost je upevňována formou vyřizování vzkazů v jiných třídách, zaměstnancům mateřské školy, rodičům apod. Děti jsou podněcovány k aktivnější účasti při kolektivních hrách a při ranních námětových hrách v herních koutcích. Při rozvoji pracovní zralosti jsou děti vedeny k dokončení započaté činnosti, k pečlivosti, důslednosti při práci a k optimálnímu pracovnímu tempu. Na reedukaci výslovnosti se podílí především logoped ve spolupráci s rodiči.

Nejdůležitější činností *hra*. Hra dětem zprostředkovává poznávání světa, učí je spolupráci, podřizování pravidlům, respektování ostatních dětí, přináší radost nejen z úspěchu, ale učí je i prohrávat, nést neúspěch. Užitím cílených her může dojít k urychlení rozvoje dětí.

Při práci s dětmi lze využít *Metodu dobrého startu* (dále MDS). Tento stimulační program vypracovala v 50. letech 20. století francouzská fyzioterapeutka Budget. PPP v České republice se v 70. letech 20. století seznamovaly s polskou verzí MDS, jejíž autorkou je Marta Bogdanowicz. Současná česká verze je prací PhDr. Jany Swierkoszové, která jako jediná v naší republice získala autorská práva od profesorky M. Bogdanovicz. (Valentová in Kolláriková, Pupala, 2001)

MDS je skupinová metoda pro 8 dětí, je vhodná pro děti od 5 do 11 let. Můžeme ji použít jako:

- nápravnou metodu a vhodnou prevenci specifických poruch učení
- přípravnou metodu pro vstup do ZŠ
- vstupní etapu výuky čtení, psaní, počtů

MDS rozvíjí u dětí všechny oblasti, které jsou důležité pro úspěšný vstup do školy. Je metodou *stimulační a rehabilitační*. Probíhá hravou formou – nositelem je píseň, pohyb, vyprávěný příběh, zpěv apod. Podstatou je metoda akusticko – motorická. Důležitou úlohu mají tyto tři složky:

1. **Složka zraková** – rozlišování grafických znaků
2. **Složka pohybová** – provádění gest, jež ilustrují grafické znaky a mají být v souladu s rytmem písničky

### 3. ***Složka sluchová*** – vnímání rytmu písničky

Cílem MDS je zdokonalit souhrn všech tří analyzátorů, zdokonalit a vyhradit lateralizaci, zlepšit orientaci v tělesném schématu a prostoru. Přitom dochází k integraci všech psychomotorických funkcí a k nápravě časově – prostorové orientace. Použití této metody je doporučováno v kombinaci s dalšími metodami a technikami.

*„MDS se zaměřuje na rozvoj psychomotoriky ve všech aspektech, v součinnosti se sférou emocionálně motivační a sociální, přispívá k rozvoji řeči. Cvičení MDS u dětí s normální psychomotorickou úrovní rozvoj aktivizují, u dětí s poruchami vývoje upravují nepravidelně se rozvíjející funkce.“* (Bogdanowiczová, Swierkoszová, 1998, s. 12).

MDS je zpracována do 25 -ti lekcí. Každá lekce je založena na lidové písni, která se prolíná celou lekcí. Na rytmu, melodii, slovech písně jsou založena pohybová, řečová a grafomotorická cvičení.

#### **Struktura lekce je členěna do sedmi částí:**

1. Zahájení - vytvoření přátelské atmosféry.
2. Posílení jazykových verbálních i neverbálních dovedností. Děti se seznamují s textem písně.
3. Specifická cvičení zaměřená na stimulaci zrakové, sluchové percepce, prostorové a pravo-levé orientace.
4. Pohybová cvičení, nácvik soustředění.
5. Píseň spojená s pohybem.
6. Reprodukce grafického vzoru s hudebním doprovodem a zpěvem.
7. Závěr - děti jsou podněcovány k samostatnému hodnocení jednotlivých činností.

V úvodu se lektor snaží o vytvoření přátelské atmosféry, přivítá se dětmi. V další části dochází k posílení jazykových, verbálních i neverbálních dovedností a děti se seznamují s textem písně. Následují specifická cvičení zaměřená na stimulaci zrakové a sluchové percepce, prostorové a pravolevé orientace. Poté děti nacvičují soustředění, jsou zařazována pohybová cvičení. Lidová píseň se spojuje s pohybem, využívá se míčků, stuh, polštářků. Následuje reprodukce grafického vzoru s hudebním doprovodem a zpěvem písně. Na závěr každé lekce jsou děti podněcovány k samostatnému hodnocení jednotlivých činností, čímž se podporuje rozvoj jejich sebehodnocení. Struktura jednotlivých lekcí je pouze doporučena a je

inspirací pro vedoucí MDS, kterým se může stát poradenský pracovník nebo učitel. (Valentová in Kolláriková, Pupala, 2001)

Využití MDS je všestranné. Je vstupní etapou při výuce čtení a psaní, využívá se u dětí s diagnózou specifické poruchy učení, zařazuje se u dětí s odkladem školní docházky, je možno ji využít u dětí z minoritních skupin před zahájením výuky čtení, psaní, počítání a splňuje i funkci diagnostickou. (Bogdanowiczová, Swierkoszová, 1998)

## II PRAKTICKÁ ČÁST

### 4 Průzkumné šetření

Šetření bylo provedeno v mateřských školách. Probíhalo v období od listopadu 2008 do února 2009. Průzkum byl prováděn formou shromažďování poradenských zpráv a porovnáváním výsledků vyšetření školní zralosti jednotlivých dětí, kterým byl PPP v Mostě navržen odklad povinné školní docházky. Tyto výsledky byly doplněné o názory učitelek mateřských škol, pedagoga z PPP v Mostě a výsledky dotazníku vyplněného rodiči předškolních dětí.

#### 4.1 Cíl praktické části, účel průzkumu a stanovené předpoklady

*Cílem praktické části bylo zjistit nejčastější příčiny odkladů povinné školní docházky. Účelem průzkumu bylo zjistit, ve kterých oblastech mají děti, kterým byl doporučen odklad povinné školní docházky, nejčastěji oslabení, aby bylo možné vypracovat plán zaměřený na rozvoj těchto oblastí.*

##### Stanovené předpoklady

Na základě studia odborné literatury, vypracování teoretické části bakalářské práce a vlastních zkušeností jsme vypracovali následující předpoklady.

***Předpoklad č. 1:*** U 2/3 dětí je příčinou odkladu povinné školní docházky deficit v řeči.

***Předpoklad č. 2:*** U více než 70% dětí je příčinou odkladu povinné školní docházky nezralost zrakového či sluchového vnímání a rozlišování.

***Předpoklad č. 3:*** U více než 50% dětí jsou příčinou odkladu povinné školní docházky obtíže v oblasti hrubé a jemné motoriky a ve vizuomotorice.

***Předpoklad č. 4:*** Sociální a citová nezralost, která může být způsobená také nedostatečnou péčí v rodině, je častější příčinou odkladu povinné školní docházky, než pracovní nezralost.

## 4.2 Metodologie průzkumu

Pro své šetření jsme zvolili metodu kvantitativního průzkumu. Základní technikou byla obsahová analýza poradenských zpráv.

*„Pojmem obsahová analýza se vyjadřují procedury kvantifikace textového materiálu.“*  
(Skalková, s. 96)

Při svém šetření jsme dále použili metodu dotazníku, ve kterém jsme zvolili položky uzavřené (strukturované), které nabízely respondentům volbu mezi 3 nebo 4 alternativami.

*„Dotazník je metoda, která shromažďování dat zakládá na dotazování osob. Charakterizuje se tím, že je určena pro hromadné získávání údajů.“* (Skalková, s. 86)

Šetření bylo dále doplněno strukturovaným rozhovorem.

*„Metoda rozhovoru (interview) patří k těm metodám společenských věd, kdy shromažďování dat je založeno na přímém dotazování, tj. verbální komunikaci výzkumného pracovníka a respondenta.“* (Skalková, s. 92)

## 4.3 Charakteristika místa šetření a zkoumaného vzorku

Šetření bylo prováděno v Mostě. Zpracovali jsme informace z 38 poradenských zpráv, jednalo se o vyšetření školní zralosti u dětí, které mají odklad školní docházky a navštěvují mateřské školy v Mostě.

Výsledky údajů, týkající se příčin odkladů školní docházky, jsme doplnili dotazníkem pro rodiče předškolních dětí. Rozdali jsme rodičům předškolních dětí 50 dotazníků, vrátilo se jich 42. Dotazník byl vyplňován anonymně.

Uskutečnili jsme 20 strukturovaných rozhovorů s učitelkami mateřských škol. S každou učitelkou jsme hovořili samostatně, aby se ve svých odpovědích vzájemně neovlivňovaly.

V rámci šetření jsme též navštívili PPP v Mostě a doplnili tak informace o této problematice o názor odborníků, kteří školní zralost či nezralost diagnostikují.

### **Časový harmonogram průzkumu**

Příprava průzkumného šetření: 08/2008-10/2009

Samotný průzkum: 11/2008-02/2009

Zpracování výsledků: 03/2009-04/2009

## **4.4 Vlastní šetření, analýza souboru**

*V první části analýzy* poradenských zpráv (speciálně pedagogického vyšetření školní zralosti) se budeme věnovat otázce, jaké jsou nejčastější příčiny odkladů povinné školní docházky.

Pro přehlednost byla zvolena forma rozčlenění výsledků do jednotlivých tabulek a následné grafické znázornění. Výsledky procent jsou již v tabulce zaokrouhleny. Vyšetření školní zralosti jsme rozdělili do jednotlivých oblastí.

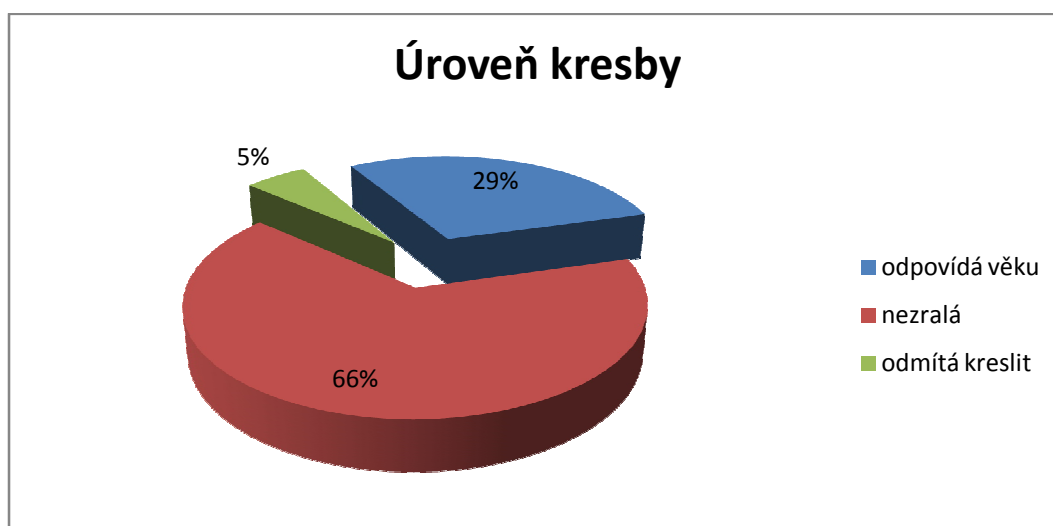
### ***Tabulky a grafy podle jednotlivých zkoumaných oblastí:***

1. úroveň kresby
2. nápodoba grafémů
3. úchop tužky
4. hrubá a jemná motorika
5. barvy a odstíny
6. matematické znalosti
7. geometrické tvary
8. pravolevá a prostorová orientace
9. slovní zásoba, verbální pohotovost
10. výslovnost
11. zrakové vnímání a rozlišování
12. sluchové vnímání a rozlišování
13. sociální a citová zralost
14. pracovní zralost

**Tabulka č. 1 Úroveň kresby**

| Kresba         | Počet | Vyjádřeno v % |
|----------------|-------|---------------|
| Odpovídá věku  | 11    | 29%           |
| Nezralá        | 25    | 66%           |
| Odmítá kreslit | 2     | 5%            |

*Graf č. 1*



Z výsledku šetření vyplývá, že při vyšetření školní zralosti se ukázalo, že úroveň kresby odpovídá věku pouze u 11 dětí (29%), nezralá kresba se vyskytuje u 25 dětí (66%) a 2 děti (5%) odmítají při vyšetření kreslit.

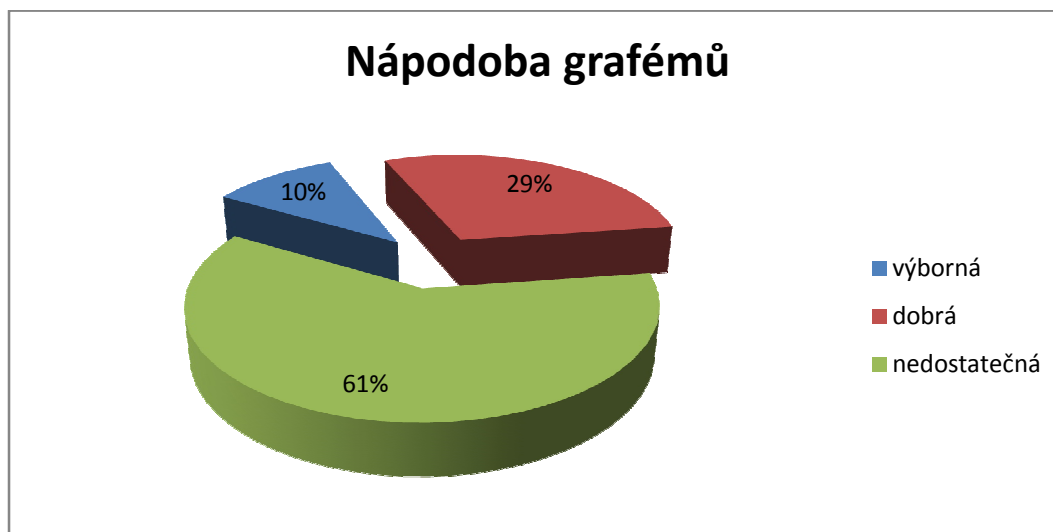
Dětská kresba prochází stádií, která těsně souvisejí s vývojem intelektu. Tato stádia mají u různých dětí různou délku. Ovlivnit je může i doba, kterou dítě u kreslení denně stráví. Kvalita kresby odráží nejen úroveň intelektu, ale i emoční rovnováhu, která je důležitá pro schopnost adaptace ve škole. Mezi 5. - 6. rokem se v kresbě postavy objevuje trup s rukama a jak dítě mentálně vyspívá, přibývají postavě detaily. Není proto náhodou, že kresba postavy se objevuje jako důležitý diagnostický prvek při posuzování školní zralosti dítěte před vstupem do školy. Příloha č. 1 obsahuje ukázkou zralé kresby, příloha č. 2 obsahuje ukázkou nezralé kresby.



**Tabulka č. 2 Nápodoba grafémů**

| Nápodoba grafémů | Počet | Vyjádřeno v % |
|------------------|-------|---------------|
| Výborná          | 4     | 10%           |
| Dobrá            | 11    | 29%           |
| Nedostatečná     | 23    | 61%           |

*Graf č. 2*



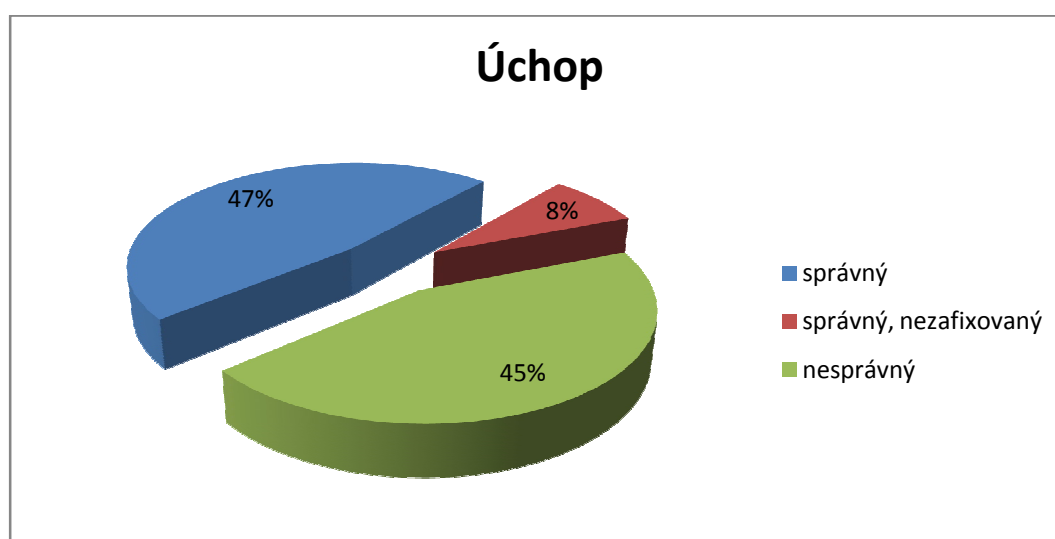
Z výsledku vyplývá, že při vyšetření školní zralosti zvládnou pouze 4 děti (10%) nápodobu grafémů výborně, u 11 dětí (29%) je nápodoba grafémů dobrá a u 23 dětí (61%) je nápodoba grafémů nedostatečná.

Děti mají při vyšetření obtíže správně napodobit 10 puntíků a psací písmo, které jsou jim předloženy. Jedná se o nezralost zrakového vnímání a jemné motoriky, kdy vlastně „oko vede ruku“. Tuto oblast procvičujeme různým obkreslováním, dokreslováním obrázků, dále spojováním teček až vznikne obrázek, vybarvováním pouze označených částí omalovánek, hledáním rozdílů mezi zdánlivě shodnými obrázky atp. Vhodné jsou pracovní listy na procvičení grafomotoriky, např. typu žebříky, kde se sleduje, zda dítě udrží linie v rovině. Při nezralosti v této oblasti mají děti potíže při nácviu psaní.

**Tabulka č. 3 Úchop**

| Úchop                 | Počet | Vyjádřeno v % |
|-----------------------|-------|---------------|
| Správný               | 18    | 47 %          |
| Správný, nezafixovaný | 3     | 8%            |
| Nesprávný             | 17    | 45 %          |

*Graf č. 3*



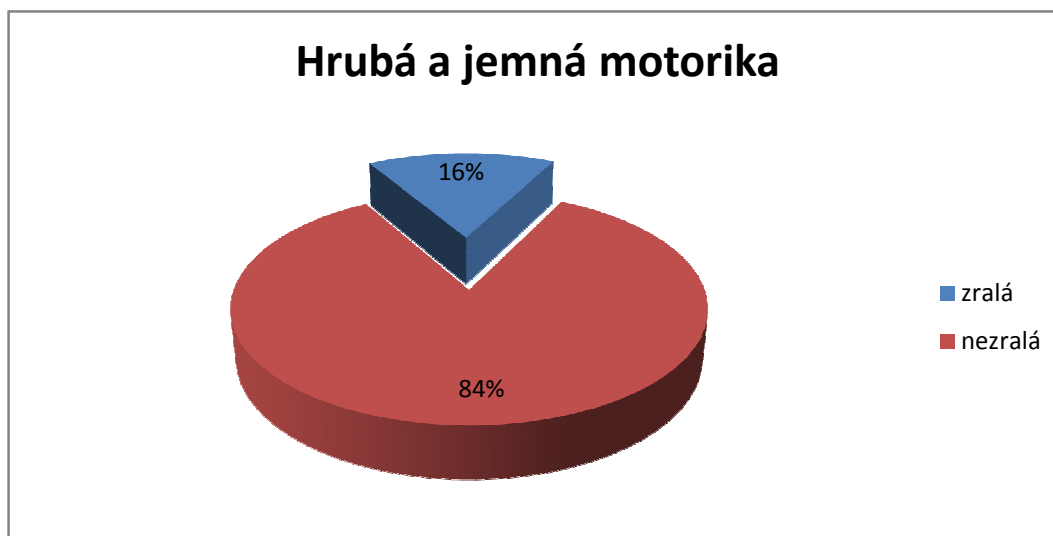
Z výsledků vyšetření školní zralosti vyplynulo, že úchop je správný u 47 % dětí, což je pouze 18 dětí z 38. U 3 dětí (8%) je správný, ale zatím nezafixovaný a 17 dětí (45%) má úchop nesprávný.

Je důležité, aby byl v předškolním věku způsob uchopení a manipulace s tužkou pod stálou kontrolou. Správný úchop totiž není zcela přirozeným a děti, které nemají vhodné vedení, si mohou osvojit špatný úchop, jehož odstraňování bývá náročné. V mateřské škole vhodným tělesným cvičením uvolňujeme a zpevňujeme svaly ruky a celého těla, cvičení spojujeme s písničkami a básničkami a rozvíjíme tak i rytmické cítění, které je pro správný nácvik psaní zcela nezbytné.

**Tabulka č. 4 Hrubá a jemná motorika**

| Hrubá a jemná motorika | Počet dětí | Vyjádřeno v % |
|------------------------|------------|---------------|
| Zralá                  | 6          | 32%           |
| Nezralá                | 32         | 68%           |

*Graf č. 4*



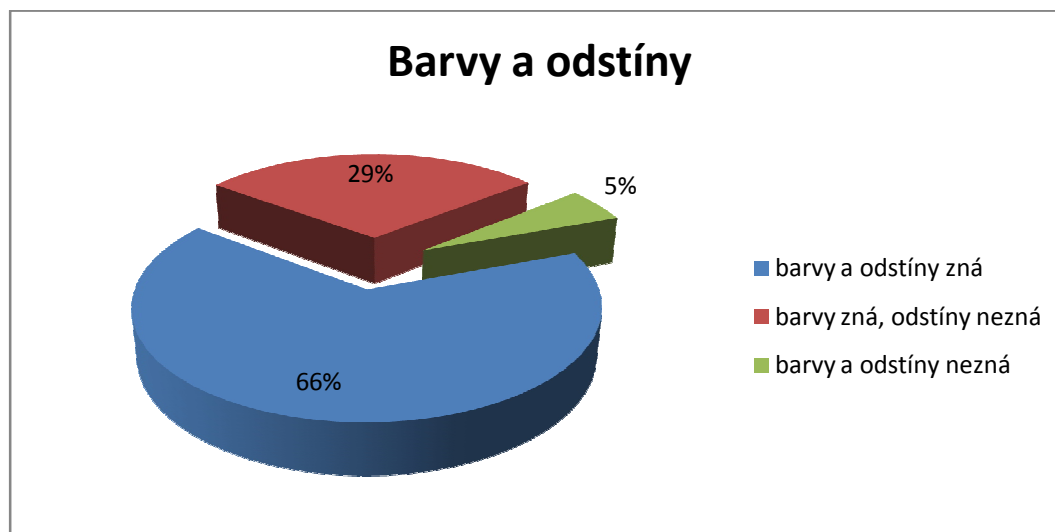
Z výsledků vyšetření školní zralosti bylo zjištěno, že hrubá a jemná motorika je zralá pouze u 6 dětí (16%). U 84 % dětí, což je 32 dětí z 38, vykazuje hrubá a jemná motorika známky nezralosti.

Rozvoj hrubé a jemné motoriky tzn. hrubých a jemných pohybů, jejich koordinace, celková pohyblivost a obratnost jsou důležitými předpoklady pro zvládnutí schopnosti psaní. Do jemné motoriky patří pohyby rukou a prstů a také oční pohyby (např. při čtení). Jemnou motoriku rozvíjíme modelováním, vytrháváním a skládáním papíru, stříháním a lepením, navlékáním korálků atp. Hrubou motoriku rozvíjíme cvičením, zařazujeme pohyby paží, uvolňujeme rameno. V případě, že je narušena motorika, bývá často narušený i vývoj řeči.

**Tabulka č. 5 Znalost barev a odstínů**

| Znalost barev a odstínů     | Počet | Vyjádřeno v % |
|-----------------------------|-------|---------------|
| Barvy a odstíny zná         | 25    | 66%           |
| Barvy zná,<br>odstíny nezná | 11    | 29%           |
| Barvy a odstíny nezná       | 2     | 5%            |

*Graf č. 5*



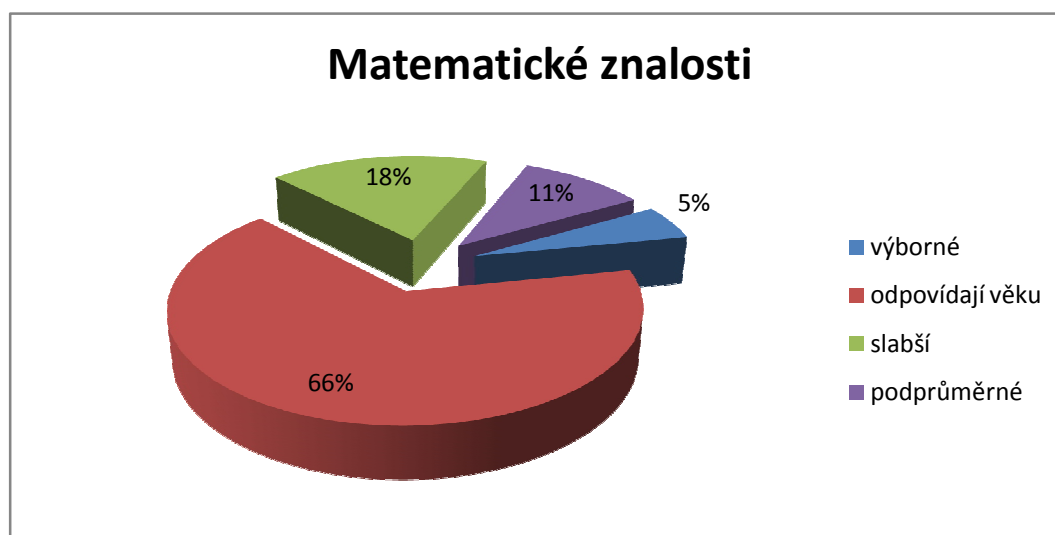
Z výsledků vyšetření školní zralosti vyplývá, že 25 dětí (66%) zná barvy a odstíny, 11 dětí (29%) zná barvy, ale nezná odstíny a 3 děti (5%) neznají barvy ani odstíny.

Znalosti barev a odstínů jsou v mateřské škole procvičovány každodenně. Děti určují barvy na předmětech ve svém okolí, na obrázcích, přiřazují předměty stejné barvy, třídí je podle barev, procvičují barvy nad omalovánkami apod.

**Tabulka č. 6 *Matematické znalosti***

| Matematické znalosti | Počet dětí | Vyjádřeno v % |
|----------------------|------------|---------------|
| Výborné              | 2          | 5%            |
| Přiměřené věku       | 25         | 66%           |
| Slabší               | 7          | 18%           |
| Podprůměrné          | 4          | 11%           |

*Graf č. 6*



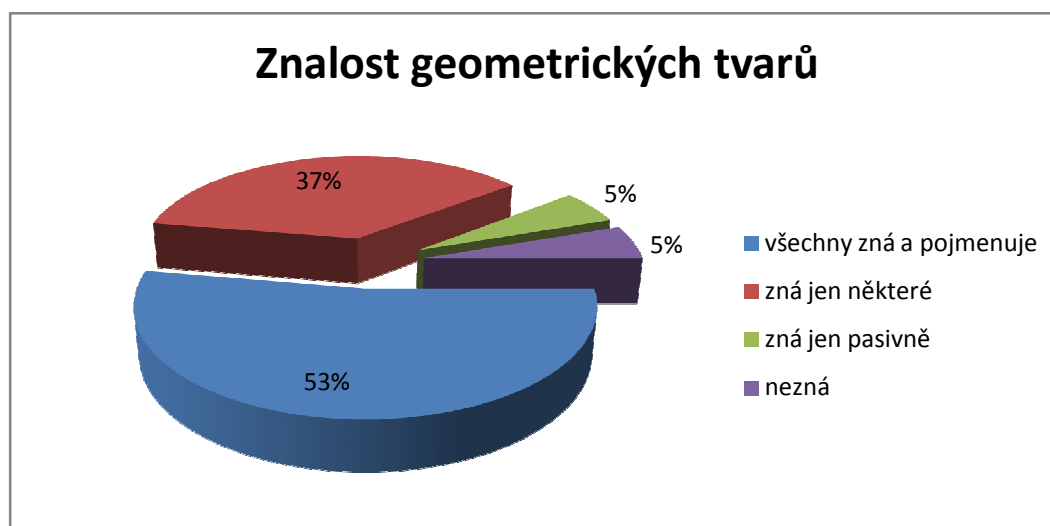
Úroveň matematických znalostí mají, jak vyplývá z vyšetření školní zralosti, 2 děti (5%) výbornou, 25 dětí (66%) má matematické znalosti přiměřené věku, slabší znalosti vykazuje 7 dětí (18%) a 4 děti (11%) mají podprůměrné matematické znalosti.

Pro výuku matematiky je důležité chápání vztahů funkčních a časových, vztahů nadřazenosti - podřazenosti, příčiny a následku a schopnost oddělit část od celku. V mateřské škole jsou proto zařazována cvičení pro rozvoj matematických představ. Srovnáváme velikosti, množství, vyjmenováváme číselnou řadu do deseti a procvičujeme orientaci v této řadě. Cvičení jsou prováděna vždy hravou formou, manipulací s hračkami, stavebnicemi, později také na obrázcích. Jsou používány dětské hry jako je „Domino“ s tečkami, „Člověče, nezlob se“ apod.

**Tabulka č. 7 Znalost geometrických tvarů**

| Znalost geometrických tvarů | Počet dětí | Vyjádřeno v % |
|-----------------------------|------------|---------------|
| Všechny zná a pojmenuje     | 20         | 53%           |
| Zná jen některé             | 14         | 37%           |
| Zná jen pasivně             | 2          | 5%            |
| Nezná                       | 2          | 5%            |

*Graf č. 7*



Tabulka i graf č. 6 názorně ukazují, že 20 dětí (53%) zná a pojmenuje všechny geometrické tvary, 14 dětí (37%) zná a pojmenuje pouze některé geometrické tvary, 2 děti (5%) znají geometrické tvary pouze pasivně a 2 děti (5%) geometrické tvary neznají.

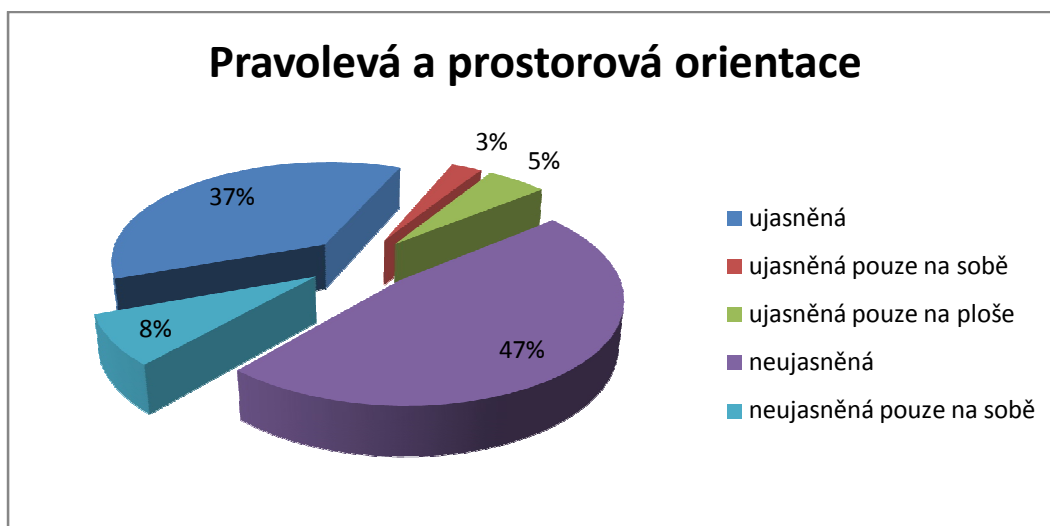
Zda děti znají, rozlišují všechny geometrické tvary, je součástí vyšetření školní zralosti. Prověřuje se tak úroveň zrakového vnímání a rozlišování.

V mateřské škole jsou geometrické tvary procvičovány formou hříček s říkankami, při hře s magnetickou skládankou, kostkami, při lepení obrázků z geometrických tvarů. Následkem nezralosti v oblasti zrakového vnímání a rozlišování mohou mít děti potíže při nácviu psaní a čtení.

**Tabulka č. 8 Pravolevá a prostorová orientace**

| Pravolevá a prostorová orientace | Počet dětí | Vyjádřeno v % |
|----------------------------------|------------|---------------|
| Ujasněná                         | 14         | 37%           |
| Ujasněná pouze na sobě           | 1          | 3%            |
| Ujasněná pouze na ploše          | 2          | 5%            |
| Neujasněná                       | 18         | 47%           |
| Neujasněná pouze na sobě         | 3          | 8%            |

*Graf č. 8*



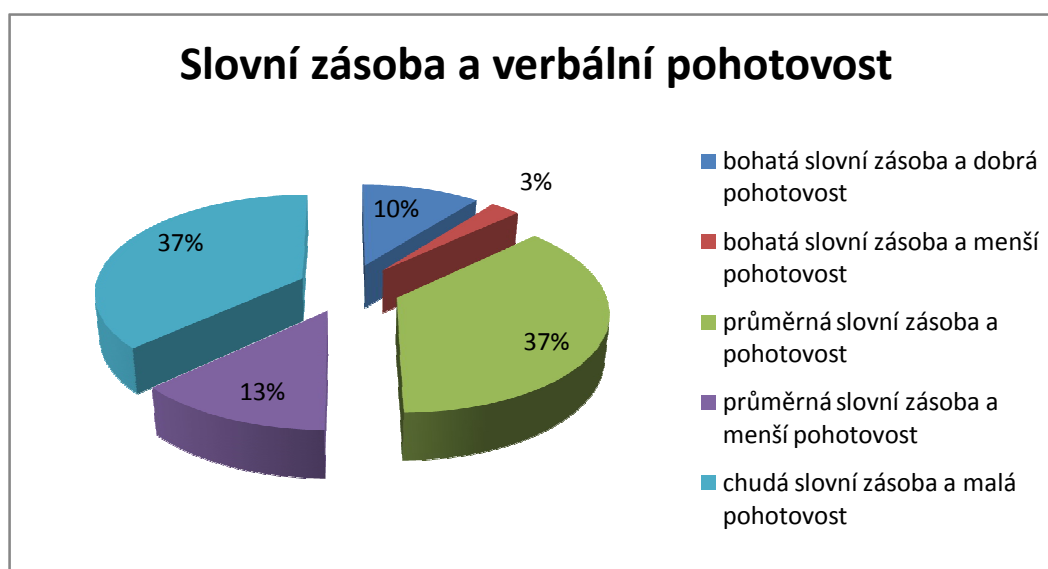
Pravolevá a prostorová orientace, kam patří orientace na ploše, v prostoru, na sobě (na tělesném schématu), činí dětem při vyšetření školní zralosti potíže. Pouze 14 dětí (37%) má pravolevou orientaci ujasněnou, 1 dítě má pravolevou orientaci ujasněnou pouze na sobě, 2 děti pouze na ploše, 18 dětí (47%) nemá pravolevou orientaci ujasněnou vůbec a 3 děti (8%) mají pravolevou orientaci neujasněnou pouze na sobě.

V mateřské škole jsou s dětmi formou her procvičovány pojmy nahoře-dole-uprostřed, vpředu-vzadu-uprostřed, vpravo-vlevo, zpočátku na předmětech, pak na obrázcích, posléze na vlastním těle a nakonec na těle druhé osoby (např. „zvedni pravou ruku, levou nohu, ukaž, kde já mám pravou ruku“). Ujasněná prostorová a pravolevá orientace je důležitá pro čtení a psaní.

**Tabulka č. 9 Slovní zásoba a verbální pohotovost**

| Slovní zásoba a verbální pohotovost       | Počet dětí | Vyjádřeno v % |
|---|------------|---------------|
| Bohatá slovní zásoba a dobrá pohotovost   | 4          | 10%           |
| Bohatá slovní zásoba a menší pohotovost   | 1          | 3%            |
| Průměrná slovní zásoba a pohotovost       | 14         | 37%           |
| Průměrná slovní zásoba a menší pohotovost | 5          | 13%           |
| Chudá slovní zásoba a malá pohotovost     | 14         | 37%           |

*Graf č. 9*



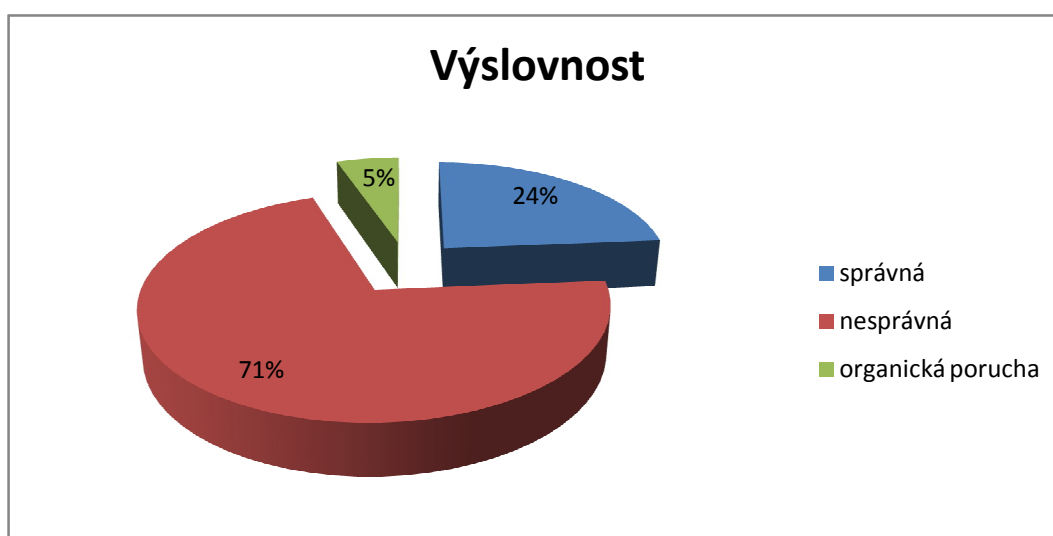
Během vyšetření školní zralosti se ukázalo, že 14 dětí (37%) má průměrnou slovní zásobu a verbální pohotovost, 5 dětí (13%) má rovněž průměrnou slovní zásobu, ale verbální pohotovost nižší. 14 dětí (37%) má chudou slovní zásobu a malou verbální pohotovost. Naopak 4 děti (10%) mají bohatou slovní zásobu a dobrou verbální pohotovost, 1 dítě (3%) má rovněž bohatou slovní zásobu, ale malou verbální pohotovost. Řeč rozvíjí schopnost myslet. Děti s chudou slovní zásobou mají po nástupu do školy problémy s osvojováním čtení a psaní.



**Tabulka č. 10 Výslovnost**

| Výslovnost        | Počet | Vyjádřeno v % |
|-------------------|-------|---------------|
| Správná           | 9     | 24%           |
| Nesprávná         | 27    | 71%           |
| Organická porucha | 2     | 5%            |

*Graf č. 10*



Při vyšetření školní zralosti se ukázalo, že 27 dětí (71%), u kterých byl navržen odklad povinné školní docházky, má špatnou výslovnost. Organická porucha řeči se vyskytla u 2 dětí (5%). Správnou výslovnost mělo jen 9 dětí (24%).

V mateřské škole je kladen důraz na rozvoj řeči a jazykovou výchovu. Tyto složky se promítají do všech činností dětí. Péče je věnována rovněž správné výslovnosti, a to ve formě logopedické prevence. Jsou zařazována dechová cvičení, sluchové hry, rytmiizace slov, gymnastika mluvidel. Logopedickou nápravu je nutné provádět v předškolním věku, neboť poruchy řeči po nástupu do školy výrazně ovlivňují a ztěžují výuku čtení a psaní, dítě nejenom špatně čte, ale i píše, neboť píše tak, jak vyslovuje. Dále může na této bázi dojít i ke vzniku specifických poruch učení.

**Tabulka č. 11 Zrakové vnímání a rozlišování**

| Zrakové vnímání a rozlišování | Počet dětí | Vyjádřeno v % |
|-------------------------------|------------|---------------|
| Výborné                       | 3          | 8%            |
| Přiměřené věku                | 6          | 16%           |
| Neujasněné                    | 1          | 2%            |
| Nezralé                       | 28         | 74%           |

*Graf č. 11*



Při vyšetření bylo zjištěno, že 28 dětí (74%) má nezralé zrakové vnímání a rozlišování. U 1 dítěte (2%) bylo zjištěno neujasněné zrakové vnímání a rozlišování. 3 děti (8%) měly výborné zrakové vnímání a rozlišování. U 6 dětí (16%) se ukázalo, že mají zrakové vnímání a rozlišování přiměřené věku.

Děti by měly být schopné odlišit různé tvary. Měly by znát alespoň některá písmenka a číslice. V mateřské škole je procvičováno zrakové rozlišování vyhledáváním stejných předmětů, odlišováním rozdílných věcí, vyhledáváním rozdílů na zdánlivě stejných obrázcích. Zraková analýza a syntéza je procvičována skládáním a rozkládáním rozstříhaných obrázků, stavebnic a her typu puzzle. Zrakové vnímání je důležité pro nácvik čtení a psaní.

**Tabulka č. 12 Sluchové vnímání a rozlišování**

| Sluchové vnímání a rozlišování | Počet | Vyjádřeno v % |
|--------------------------------|-------|---------------|
| Přiměřené věku                 | 6     | 16%           |
| Neujasněné                     | 2     | 5%            |
| Nezralé                        | 30    | 79%           |

*Graf č. 12*



Vyšetřením školní zralosti bylo zjištěno nezralé sluchové vnímání a rozlišování u 30 dětí (79%) a u 2 dětí (5%) neujasněné sluchové vnímání a rozlišování. Pouze 6 dětí (16%) mělo sluchové vnímání a rozlišování přiměřené věku.

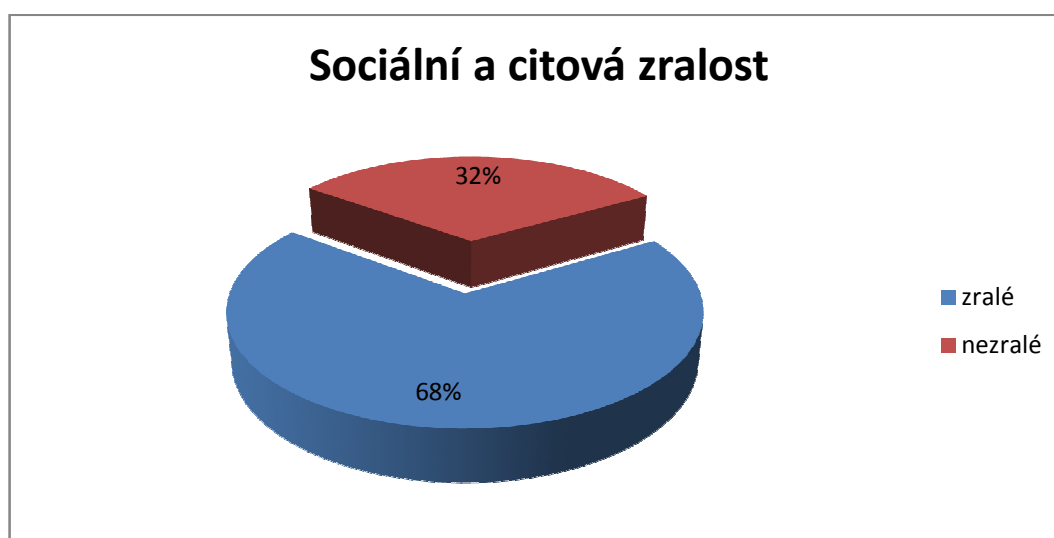
V mateřské škole se procvičuje analýza slov a syntéza slov z hlásek formou hry, např. Na mimozemšťany, v níž se děti dorozumívají tak, že slova slabikují či hláskují. Sluchové rozlišování je procvičováno rozeznáváním a lokalizací zvuků při zavázaných očích, napodobováním rytmu básniček a písniček tleskáním, dupáním apod. Vypravováním pohádek a příběhů posilujeme sluchovou paměť, která umožňuje dítěti zapamatovat si úkol.

Sluchové vnímání a rozlišování je důležité pro nácvik čtení a psaní.

**Tabulka č. 13 Sociální a citová zralost**

| Sociální a citová zralost | Počet dětí | Vyjádřeno v % |
|---------------------------|------------|---------------|
| Zralé                     | 26         | 68%           |
| Nezralé                   | 12         | 32%           |

*Graf č. 13*



Z výsledků vyšetření školní zralosti vyplynulo, že 26 dětí (68%) je sociálně a citově zralých, pouze u 12 dětí (32%) byla v této oblasti zjištěna nezralost.

Jedná se o děti hravé, neschopné se postarat samy o sebe, dále úzkostné, nesmělé, bojácné děti, které špatně navazují kontakt s ostatními dětmi i s dospělými. Tyto děti je vhodné „sociálně otužovat“. Zaměřit se na sebeobsluhu, umožnit těmto dětem častější kontakt s jejich vrstevníky a dospělými lidmi. Citová (emoční) zralost znamená dosažení určité citové stability, odolnosti vůči zátěži, schopnosti přijímat nové poznatky. Sociální zralost znamená, že dítě dokáže být delší dobu bez matky, je schopné přijmout autoritu učitele a přijmout roli žáka a spolužáka. Dá se předpokládat, že sociálně a citově nezralé děti by obtížně zvládaly samostatnou práci ve škole i celkovou adaptaci na nové prostředí.

**Tabulka č. 14 Pracovní zralost**

| Pracovní zralost | Počet dětí | Vyjádřeno v % |
|------------------|------------|---------------|
| Zralé            | 9          | 24%           |
| Nezralé          | 29         | 76%           |

*Graf č. 14*



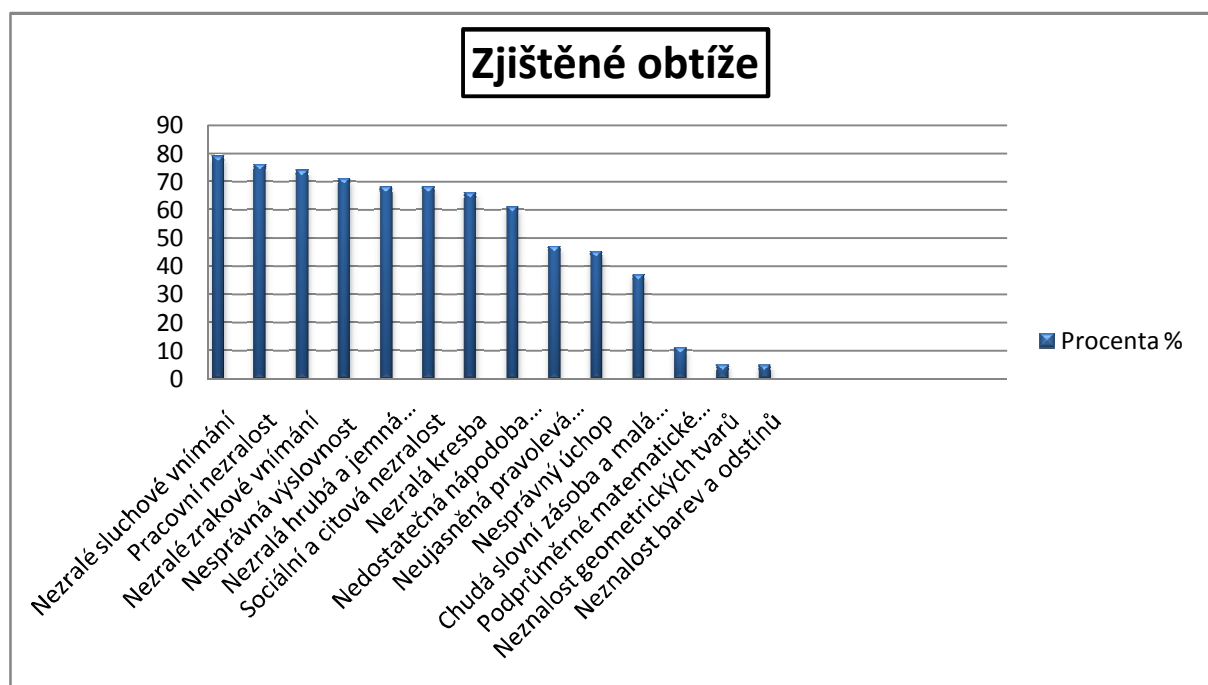
Vyšetření školní zralosti ukázaly, že z celkového počtu 38 dětí je 29 dětí (76%) pracovně nezralých. Pouze u 9 dětí (24%) byla diagnostikována pracovní zralost.

Děti, které mají nastoupit školní docházku, by měly vydržet alespoň deset minut u jedné činnosti, rovněž u takové, která je příliš nebaví. Neměly by se nechat rušit okolím. Je dobré, když dokážou dokončit alespoň některé věci, které začaly. Děti by se měly také zajímat o činnosti, podobající se školním úkolům. Měly by být samostatné, aktivní a stačit v pracovním tempu ostatním dětem. Pracovně nezralé děti u ničeho dlouho nevydrží, neumí se soustředit, přebíhají od jedné činnosti ke druhé. Ve škole mohou mít tyto děti potíže se soustředěním, dokončením úkolů a pracovním tempem.

**Tabulka č. 15 Zjištěné obtíže v posuzovaných oblastech**

| Posuzované oblasti                  | Zjištěné obtíže |
|-------------------------------------|-----------------|
| 1. Nezralost sluchového vnímání     | 79% dětí        |
| 2. Pracovní nezralost               | 76% dětí        |
| 3. Nezralost zrakového vnímání      | 74% dětí        |
| 4. Nesprávná výslovnost             | 71% dětí        |
| 5. Nezralá hrubá a jemná motorika   | 68% dětí        |
| 6. Nezralá kresba                   | 66% dětí        |
| 7. Grafémy                          | 61% dětí        |
| 8. Pravolevá a prostorová orientace | 47% dětí        |
| 9. Úchop                            | 45% dětí        |
| 10. Chudá slovní zásoba             | 37% dětí        |
| 11. Sociální a citová nezralost     | 32% dětí        |
| 12. Úroveň matematických znalostí   | 11% dětí        |
| 13. Znalost geometrických tvarů     | 5% dětí         |
| 14. Znalost barev                   | 5% dětí         |

*Graf č. 15*



Ve druhé části analýzy výsledků šetření provedeme **vyhodnocení dotazníků**. Jednalo se o nestandardizovaný dotazník s uzavřenými otázkami (viz příloha č. 3). Jeho cílem bylo zjistit, zda sociální nezralost, která patří mezi časté příčiny odkladů školní docházky, by mohla být způsobena nedostatečnou péčí, vedením dítěte v rodině. Jednotlivé otázky budeme analyzovat podle jednotlivých odpovědí respondentů.

### 1. Čtete svému dítěti?

- a) ano, pravidelně
- b) ne
- c) občas

**Tabulka č. 16**

| Odpověď         | Počet respondentů | Vyjádřeno v % |
|-----------------|-------------------|---------------|
| Ano, pravidelně | 14                | 33%           |
| Ne              | 4                 | 10%           |
| Občas           | 24                | 57%           |

*Graf č. 16*



V této otázce měli rodiče vybrat jednu z možností. Ze 42 rodičů 14 (33%) vybralo odpověď, že svému dítěti pravidelně čtou, 4 rodiče (10%) odpověděli, že svému dítěti nečtou. 24 rodičů (57%), což je nejvíce, čte svému dítěti občas.

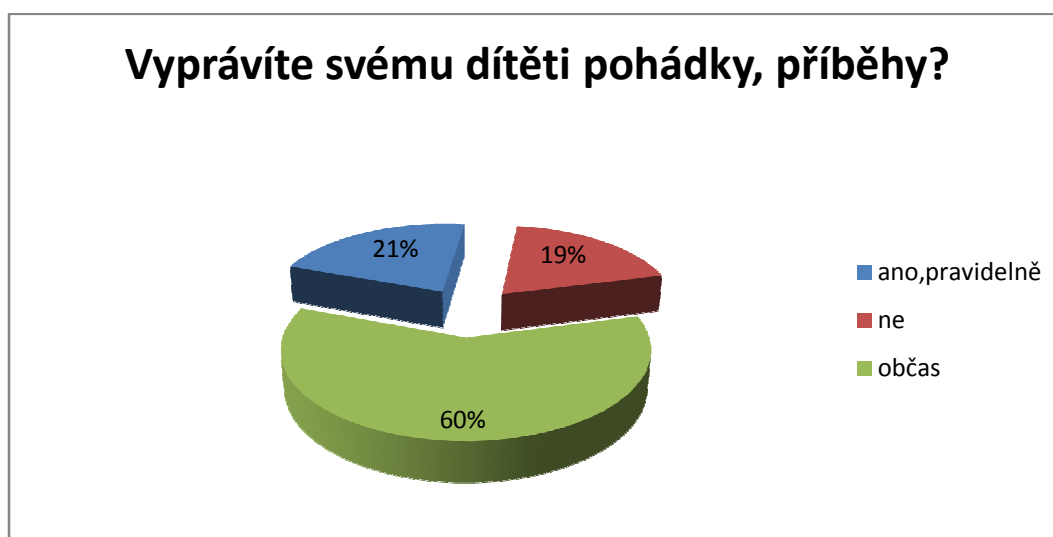
## 2. Vyprávíte svému dítěti pohádky, příběhy?

- a) ano, pravidelně
- b) ne
- c) občas

**Tabulka č. 17**

| Odpověď         | Počet respondentů | Vyjádřeno v % |
|-----------------|-------------------|---------------|
| Ano, pravidelně | 9                 | 21%           |
| Ne              | 8                 | 19%           |
| Občas           | 25                | 60%           |

*Graf č. 17*



Nejvíce, 25 rodičů (60%) odpovědělo, že svému dítěti vypráví pohádky, příběhy občas, 9 rodičů (21%) vypráví dítěti pravidelně a 8 rodičů (19%) pohádky ani příběhy nevypráví.



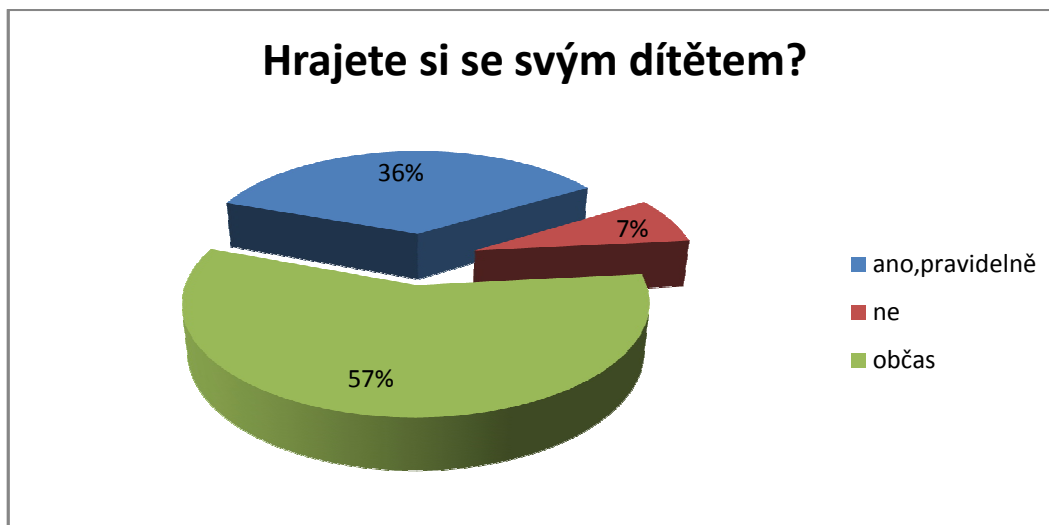
### 3. Hrajete si se svým dítětem?

- a) ano, pravidelně
- b) ne
- c) občas

**Tabulka č. 18**

| Odpověď         | Počet respondentů | Vyjádřeno v % |
|-----------------|-------------------|---------------|
| Ano, pravidelně | 15                | 36%           |
| Ne              | 3                 | 7%            |
| Občas           | 24                | 57%           |

*Graf č. 18*



Pouze 15 rodičů (36%) z dvaadvaceti odpovědělo, že si se svým dítětem pravidelně hrají. Nejvíce, 24 rodičů (57%), si s dítětem hraje občas a 3 z rodičů (7%) odpověděli, že si s dítětem nehrají.

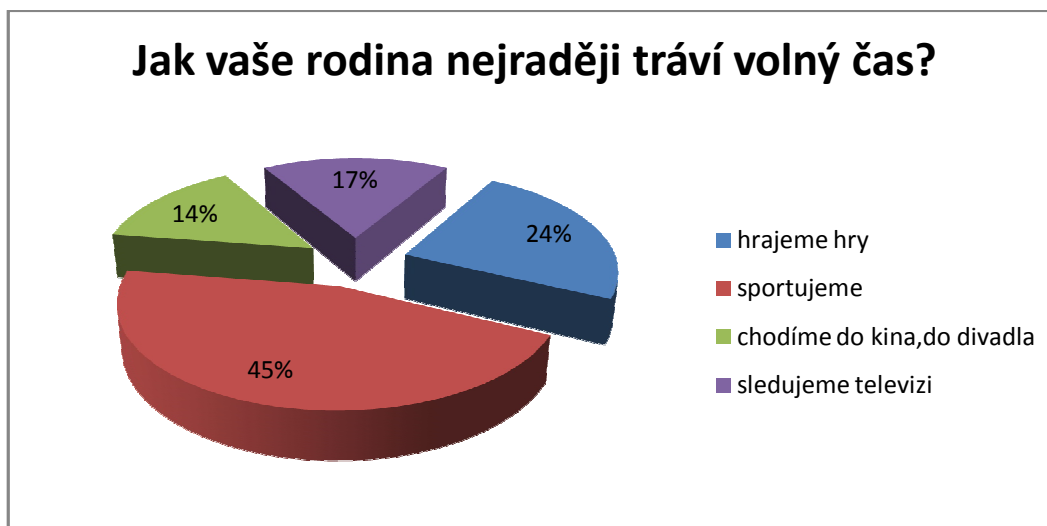
#### 4. Jak vaše rodina nejraději tráví volný čas?

- a) hrajeme hry
- b) sportujeme
- c) chodíme do kina, do divadla
- d) sledujeme televizi

Tabulka č. 19

| Odpověď                     | Počet respondentů | Vyjádřeno v % |
|-----------------------------|-------------------|---------------|
| Hrajeme hry                 | 10                | 24%           |
| Sportujeme                  | 19                | 45%           |
| Chodíme do kina, do divadla | 6                 | 14%           |
| Sledujeme televizi          | 7                 | 17%           |

Graf č. 19



Nejvíce, 19 rodičů (45%), vybralo odpověď, že společně nejraději sportují. 10 rodičů (24%) uvedlo, že rodina ve volném čase nejraději společně hraje hry. 7 rodičů (17%) odpovědělo, že rodina nejraději společně sleduje televizi a 6 rodičů (14%), což je z uvedeného množství nejméně, že nejraději tráví společný čas návštěvou kina či divadla.

### 5. Jak dlouho sleduje vaše dítě denně televizi?

- a) denně ji nesleduje
- b) půl hodiny
- c) hodinu
- d) déle

**Tabulka č. 20**

| Odpověď            | Počet respondentů | Vyjádřeno v % |
|--------------------|-------------------|---------------|
| Denně ji nesleduje | 2                 | 5%            |
| Půl hodiny         | 9                 | 21%           |
| Hodinu             | 18                | 48%           |
| Déle               | 13                | 26%           |

*Graf č. 20*



Na otázku, jak dlouho dítě denně sleduje televizi, nejvíce, 20 rodičů (48%), odpovědělo, že jejich dítě sleduje televizi hodinu denně. 13 rodičů (26%) uvedlo, že dítě sleduje televizi déle než hodinu denně. 21%, což je z uvedeného množství 9 rodičů, vybralo odpověď, že jejich dítě sleduje televizi půl hodiny denně a pouze 2 rodiče (5%) odpověděli, že jejich dítě televizi denně nesleduje.

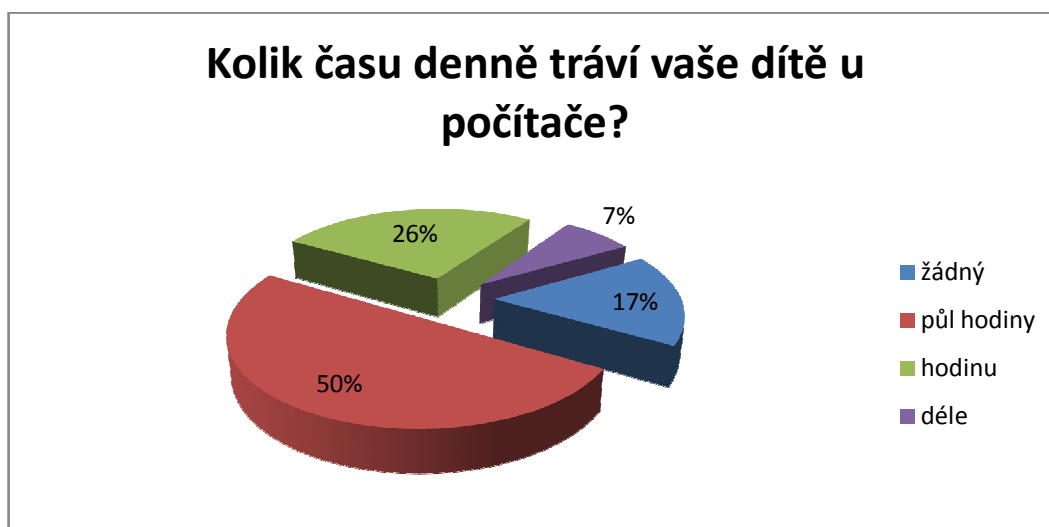
## 6. Kolik času denně tráví vaše dítě u počítače?

- a) žádný
- b) půl hodiny
- c) hodinu
- d) déle

**Tabulka č. 21**

| Odpověď    | Počet respondentů | Vyjádřeno v % |
|------------|-------------------|---------------|
| Žádný      | 7                 | 17%           |
| Půl hodiny | 21                | 50%           |
| Hodinu     | 11                | 26%           |
| Déle       | 3                 | 7%            |

*Graf č. 21*



Na tuto otázku 21 rodičů (50%) odpovědělo, že dítě tráví u počítače půl hodiny denně, 11 rodičů (26%) uvedlo, že dítě tráví u počítače hodinu denně. Dítě 7 rodičů (17%) netráví u počítače žádný čas a 3 rodiče (7%) odpověděli, že jejich dítě tráví u počítače déle než hodinu denně.

Ve třetí části analýzy průzkumného šetření jsme zpracovali výsledky částečně strukturovaných **rozhovorů** s učitelkami mateřských škol. Prostřednictvím rozhovoru jsme chtěli zjistit, jaké jsou, podle zkušeností učitelek, nejčastější příčiny odkladu školní docházky a zda pracují s dětmi, které mají odklad školní docházky, nějakými speciálními metodami.

#### Otázka č. 1:

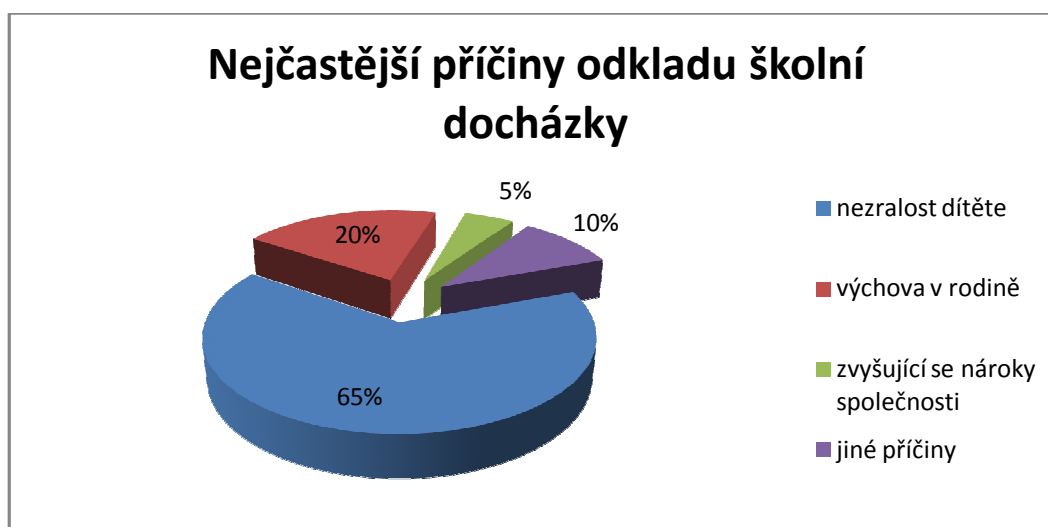
**Co je podle Vás nejčastější příčinou vedoucí k odkladu školní docházky?**

- a) nezralost dítěte
- b) způsob výchovy v rodině
- c) zvyšující se nároky společnosti
- d) jiné příčiny

**Tabulka č. 22**

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |

*Graf č. 22*



Tato otázka byla učitelkám položena jako otázka polootevřená. Nejčastější odpovědi jsme zapsali do tabulky. Zaznamenali jsme celkem 13 odpovědí (65%), že nejčastější příčinou

odkladu školní docházky je nezralost dítěte v některé z posuzovaných oblastí. 4 učitelky (20%) se domnívají, že nejčastější příčinou je výchova v rodině. Zvyšující se nároky společnosti označila 1 učitelka (5%). Jiné příčiny uvedly 2 dotázané (10%).

## Otázka č. 2:

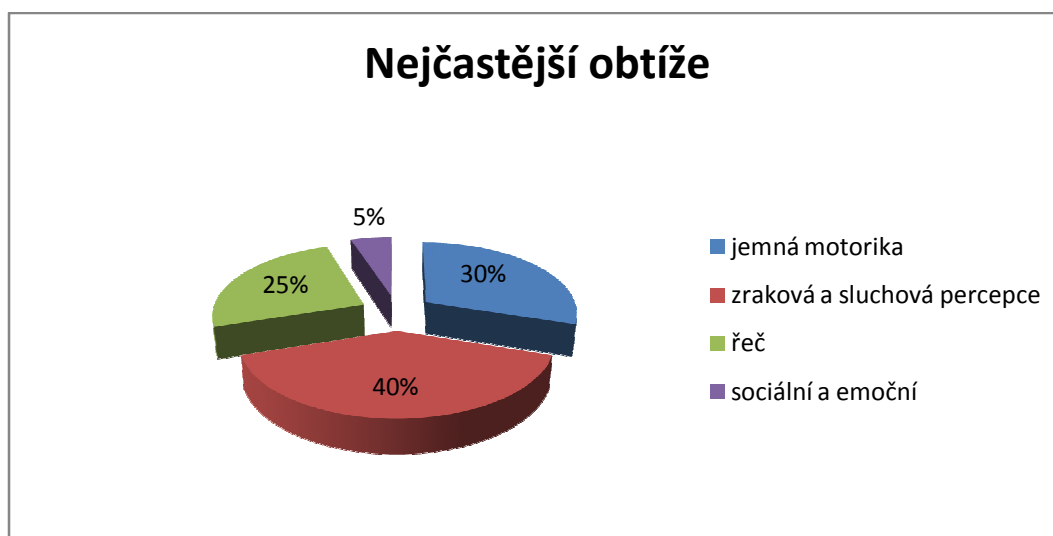
**Ve které oblasti mají děti s odkladem školní docházky nejčastěji potíže?**

- a) jemná motorika
- b) zraková a sluchová percepce
- c) řeč
- d) sociální a emoční

**Tabulka č. 23**

| Odpověď                     | Počet respondentů | Vyjádřeno v % |
|-----------------------------|-------------------|---------------|
| Jemná motorika              | 6                 | 30%           |
| Zraková a sluchová percepce | 8                 | 40%           |
| Řeč                         | 5                 | 25%           |
| Sociální a emoční           | 1                 | 5%            |

*Graf č. 23*



Tato otázka byla učitelkám položena jako polootevřená. Nejčastější odpovědi jsme zapsali do tabulky. Zaznamenali jsme celkem 6 odpovědí (30%), že nejčastěji mají děti obtíže

v jemné motorice. Dalších 8 učitelek (40%) se domnívá, že nejčastější obtíže mají děti v oblasti sluchové a zrakové percepce. Obtíže v oblasti řeči označilo 5 učitelek (25%). Obtíže v sociální a emoční oblasti uvedla 1 dotázaná (5%).

### Otázka č. 3

Pracujete s dětmi, které mají odklad školní docházky, nějakými speciálními metodami?

- a) ano
- b) ne

**Tabulka č. 24**

| Odpověď | Počet respondentů | Vyjádřeno v % |
|---------|-------------------|---------------|
| Ano     | 3                 | 85%           |
| Ne      | 17                | 15%           |

*Graf č. 24*



Na otázku, zda se v mateřských školách s dětmi s odloženou školní docházkou pracuje nějakými speciálními metodami, jsme v 17 případech (85%) dostali negativní odpověď. Odpověď, že s dětmi s odloženou docházkou pracují speciálními metodami, uvedly pouze 3 učitelky (15%).

## 4.5 Vyhodnocení předpokladů

### ***Předpoklad č. 1:***

#### ***U 2/3 dětí je příčinou odkladu povinné školní docházky deficit v řeči.***

Z šetření je zřejmé, že správnou výslovnost nemá při vyšetření školní zralosti 71% dětí, což je 27 dětí z 38 (viz. tabulka a graf č.10). U dalších 2 dětí (5%) byla zjištěna organická porucha. U 14 dětí (37%) byla zjištěna chudá slovní zásoba a malá verbální pohotovost (viz. tabulka a graf č. 9).

Při rozhovoru 5 učitelek (25%) na otázku č. 2 odpovědělo, že podle jejich zkušeností mají nejčastěji děti s odkladem povinné školní docházky potíže právě v oblasti řeči (viz. tabulka a graf č. 23). Chudá slovní zásoba a nízká verbální pohotovost by mohla souviset s tím, že na otázku č. 1 z celkového počtu 42 rodičů pouze 14 (33%) odpovědělo, že svému dítěti pravidelně čtou, 24 rodičů (57%) čte svému dítěti pouze občas a 4 rodiče (10%) nečtou vůbec (viz. tabulka a graf č. 16). Na otázku č. 2 pouze 9 rodičů (21%) odpovědělo, že svému dítěti pravidelně vyprávějí pohádky a příběhy, 25 rodičů (60%) vypráví dítěti pouze občas a 8 rodičů (19%) nevypráví vůbec (viz tabulka a graf č. 17).

Podle mého názoru může špatná výslovnost souviset rovněž s tím, že u 84 % dětí byly zjištěny potíže v oblasti hrubé a jemné motoriky (viz tabulka a graf č. 4).

**Tento předpoklad se potvrdil.**

### ***Předpoklad č. 2:***

#### ***U více než 70% dětí je příčinou odkladu povinné školní docházky nezralost zrakového či sluchového vnímání a rozlišování.***

Na základě šetření (viz tabulka a graf č. 11) bylo zjištěno, že 74% dětí, což je 28 dětí z 38, má nezralé zrakové vnímání. U 1 dítěte (2%) bylo zjištěno neujasněné zrakové vnímání. Uvedené potíže by mohly souviset s tím, že pouze 15 rodičů (36%) z celkového počtu 42 na otázku č. 3 odpovědělo, že si se svým dítětem pravidelně hrají. Ostatních 24 rodičů (57%) si se svým dítětem hraje jen občas a 3 rodiče (7%) si s dítětem nehrají vůbec (viz. tabulka a graf č. 18). Rodiče mohou pomoci při rozvoji zrakového vnímání nejrůznějšími hrami s obrázky, hrami typu puzzle apod.



Šetřením bylo dále zjištěno, že nezralé sluchové vnímání má při vyšetření školní zralosti 79% dětí, což je 30 dětí z 38. Další 2 děti (5%) mají sluchové vnímání neujasněné (viz. tabulka a graf č. 12).

To, že tak velké množství dětí vykazuje nezralost v oblasti sluchového vnímání, by mohlo souviset s tím, že na otázku č. 1 z celkového počtu 42 rodičů, pouze 14 (33%) odpovědělo, že svému dítěti pravidelně čtou, 24 rodičů (57%) čte svému dítěti pouze občas a 4 rodiče (10%) nečtou vůbec (viz. tabulka a graf č. 16). Na otázku č. 2 jenom 9 rodičů (21%) odpovědělo, že svému dítěti pravidelně vyprávějí pohádky a příběhy, 25 rodičů (60%) vypráví pouze občas a 8 rodičů (19%) nevypráví vůbec (viz. tabulka a graf č. 17). Rodiče mohou napomoci správnému rozvoji sluchového vnímání čtením, vyprávěním a povídáním si s dětmi.

Rovněž 8 učitelek (20%) (viz. tabulka a graf č. 23) se domnívá, že nejčastěji mají děti s odkladem povinné školní docházky potíže v oblasti zrakového a sluchového vnímání.

**Tento předpoklad se potvrdil.**

### ***Předpoklad č. 3:***

***U více než 50% dětí jsou příčinou odkladu povinné školní docházky obtíže v oblasti hrubé a jemné motoriky a ve vizuomotorice.***

Na základě šetření (viz tabulka a graf č. 4) bylo zjištěno, že u 84 % dětí vykazuje hrubá a jemná motorika známky nezralosti. U 17 dětí (45%) byl zjištěný nesprávný úchop (viz tabulka a graf č. 3). Kresba vykazující známky nezralosti byla při vyšetření školní zralosti zjištěna u 66 % dětí (viz tabulka a graf č. 1) a může rovněž souviset s nezralostí hrubé a jemné motoriky a špatným úchopem. Grafémy nedostatečně napodobilo 61 % dětí (viz. tabulka a graf č. 2), z čehož vyplývá, že tyto děti mají obtíže v oblasti vizuomotoriky. Na otázku č. 2 (viz tabulka a graf č. 23) 6 učitelek z 20 odpovědělo, že podle jejich zkušeností mají děti s odkladem povinné školní docházky nejčastěji potíže v oblasti jemné motoriky.

**Tento předpoklad se potvrdil.**

**Předpoklad č. 4:**

***Sociální a citová nezralost, která může být způsobená také nedostatečnou péčí v rodině, je častější příčinou odkladu povinné školní docházky, než pracovní nezralost.***

Z šetření vyplynulo, že známky nezralosti v oblasti sociální a citové byly shledány u 32% dětí, zatímco 68 % dětí je sociálně a citově zralých (viz. tabulka a graf č. 13).

Zralost dětí v této oblasti souvisí rovněž se správnou péčí rodičů. Na otázku č. 4 odpovědělo 45 % rodičů, že jejich rodina společně nejraději sportuje, 24 % rodin nejraději tráví volný čas hraním her, 17 % rodin nejraději společně sleduje televizi a 14 % rodin, což je nejméně, chodí nejraději společně do kina nebo do divadla (viz tabulka a graf č. 19). Na otázku č. 5 odpovědělo 48 % rodičů, že jejich dítě sleduje televizi hodinu denně, 26 % rodičů uvedlo, že dítě sleduje televizi déle než hodinu denně, 21 % rodičů, že dítě sleduje televizi půl hodiny denně, 5 % rodičů, že dítě denně televizi nesleduje (viz. tabulka a graf č. 20).

Na otázku č. 6 odpovědělo 50 % rodičů, jejich dítě tráví u počítače půl hodiny denně, 11 % rodičů, že dítě tráví u počítače hodinu denně, 7 % rodičů uvedlo, že dítě tráví u počítače více než hodinu denně a 17 % rodičů uvedlo, že jejich dítě netráví u počítače žádný čas (viz tabulka a graf č. 21). V dnešní době je spousta rodičů velmi zaměstnaných, na děti nemají dostatek času, proto děti tráví poměrně hodně času u televize a počítače, což není vhodné pro jejich správný rozvoj, rovněž v oblasti sociální a citové. Jelikož 17 % rodin z celkového počtu nejraději tráví společný čas sledováním televize, 26 % rodičů z celkového počtu uvedlo, že jejich dítě sleduje televizi více než hodinu denně a 7 % rodičů z celkového počtu uvedlo, že jejich dítě tráví u počítače více než hodinu denně, domnívám se, že sociální a citová nezralost by mohla být do určité míry způsobená nedostatečnou péčí v rodině.

Z celkového množství 20 dotázaných učitelek pouze jedna na otázku č. 2 odpověděla, že podle jejich zkušeností mají děti s odkladem povinné školní docházky nejčastěji potíže v sociální a citové oblasti (viz. tabulka a graf č. 23).

Pracovně zralých bylo shledáno pouze 24 % dětí, zatímco 76 % dětí vykazovalo v této oblasti známky nezralosti (viz. tabulka a graf č. 14).

Z šetření vyplynulo, že pracovně nezralých dětí je mnohem více než sociálně a citově nezralých.

**Tento předpoklad se potvrdil pouze částečně.**

## 4.6 Závěry šetření

Období nástupu do školy je jednou z nejvýznamnějších etap v životě dítěte. Je velmi důležité, aby bylo dítě na vstup do základní školy dostatečně zralé a připravené. Jedním z důvodů, proč dítě dostane odklad povinné školní docházky, je určitý nedostatek v rozumovém vývoji. Celkový vývoj dítěte a zvláště zrání CNS pomáhá vymizení či alespoň zmenšení některých obtíží, ale často tomu tak není. Je potřeba s těmito dětmi pracovat. Cílenou prací lze napomoci zdárnému vývoji dítěte a předejít vzniku menších či větších obtíží při vyučování.

Hlavním cílem praktické části bylo zjistit, jaké jsou nejčastější příčiny odkladu povinné školní docházky. Na základě analýzy poradenských zpráv bylo zjištěno, že nejčastějšími příčinami odkladu povinné školní docházky je nezralost v některé z posuzovaných oblastí. Také 57 % učitelek odpovědělo, že podle jejich zkušeností je nejčastějším důvodem odkladu školní docházky nezralost dítěte.

Analýzou poradenských zpráv bylo zjištěno, že nejčastější příčinou odkladu povinné školní docházky je nezralost v oblasti sluchového vnímání, která byla zjištěna u 79 % dětí. Pracovní nezralost, kam patří rovněž potíže se soustředěním, byla zjištěna u 76 % dětí. Mezi časté příčiny odkladu školní docházky patří nezralost zrakové percepce, byla zjištěna u 74 % dětí, dále nesprávná výslovnost, kterou má 71% dětí a potíže v oblasti hrubé a jemné motoriky, které byly zjištěny u 68 % dětí. Potíže v oblasti matematických znalostí mělo při vyšetření školní zralosti pouze 11% dětí, odpovídající znalosti geometrických tvarů a znalosti barev nemělo pouze 5 % dětí.

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že svým dětem pouze 33 % rodičů pravidelně čte, 21 % rodičů jim pravidelně vypráví pohádky a příběhy. Jenom 36 % rodičů si se svým dítětem pravidelně hraje. Hodně času tráví předškolní děti sledováním televize - 26 % dětí více než hodinu denně. 7% dětí z celkového množství tráví více než hodinu denně hraním na počítači. Domnívám se, že některé uvedené potíže dětí by mohly být způsobené nedostatečnou péčí rodičů.

V rozhovoru pouze 3 učitelky, z 20 oslovených, odpověděly, že s dětmi, které mají odloženou školní docházku, pracují speciálními metodami, což je velmi překvapivé zjištění. Odkladem povinné školní docházky dítě získává velkou šanci. Může dohnat, co mu schází, získat nové dovednosti a dozrát. K tomu všemu potřebuje podporu a pomoc. Veškeré úsilí mateřské školy by mělo vést k tomu, aby dětem pomohla.

Průzkum nebylo možné z pochopitelných důvodů uskutečnit v rozsahu, jaký by si daná problematika zasloužila. Vzorek poradenských zpráv i respondentů byl příliš malý k tomu, aby umožnil formulovat obsáhlejší závěry.

## ZÁVĚR

Žijeme v době, která klade zvýšené nároky na celou populaci. Zvýšení těchto nároků se odráží i ve zvyšování požadavků na děti. Z tohoto důvodu stoupá zodpovědnost rodičů a pedagogů při rozhodování, zda je dítě pro vstup do základní školy dostatečně připravené, zda je dostatečně zralé.

Ve své práci jsem se zabývala příčinami odkladů povinné školní docházky. Účelem práce bylo zjistit, ve kterých oblastech mají děti, kterým byl doporučen odklad povinné školní docházky, nejčastěji oslabení.

Cílem teoretické části bylo seznámení se zákonitostmi vývoje lidské psychiky od početí po období nástupu povinné školní docházky, objasnění termínů školní zralost, školní připravenost, školní nezralost, odklad školní docházky a seznámení s jeho příčinami. Dále přiblížení výchovného prostředí mateřské školy, průběhu přípravy na školu a pedagogické diagnostiky. Tuto část jsem zpracovala na podkladě odborné literatury.

Cílem praktické části bylo zjistit, jaké jsou nejčastější příčiny odkladu povinné školní docházky. Kvantitativní průzkumné šetření jsem prováděla formou analýzy poradenských zpráv a dotazníku, určeným rodičům předškolních dětí. Kvalitativní průzkumné šetření bylo provedeno metodou částečně strukturovaného rozhovoru s učitelkami mateřských škol.

Na základě výsledků průzkumného šetření lze konstatovat, že nejčastějšími příčinami, vedoucími k odkladům školní docházky, je nezralost percepčně motorických oblastí, pracovní nezralost dětí a deficity v řeči. Za největší přínos práce je možné považovat zjištění, že je nutné vypracovat plán, zaměřený na rozvoj uvedených oblastí.

Každým rokem bývá určitému počtu dětí odložena školní docházka, a to z nejrůznějších příčin. Nejčastějším důvodem pro odklad povinné školní docházky bývá nezralost dětí v některé z posuzovaných oblastí. Jsou to často učitelky mateřských škol, které při své každodenní práci s dětmi tuto nezralost odhalí a upozorní rodiče. Někteří rodiče spoléhají jen na pomoc mateřské školy a sami s dítětem doma nepracují. Bez spolupráce s rodiči, je často těžké, zajistit dítěti při přípravě na vstup do školy maximální pozornost, zvláště při stále stoupajícím počtu dětí ve třídách. Intenzivní příprava na vstup do školy získává v pedagogické praxi stále větší důležitost. Její význam jsem chtěla ve své práci zdůraznit. Snad i tato bakalářská práce napomůže k pozitivnímu vývoji v oblasti přípravy dětí na základní školu.

Sestavení a sepsání této práce mi přineslo spoustu nových informací a podnětů pro mou vlastní pedagogickou práci. Řadu informací a souvislostí, týkajících se školní zralosti,

jsem pochopila a dokážu je využít při své práci v mateřské škole. Domnívám se, že cíl práce byl splněn.

## NAVRHOVANÁ OPATŘENÍ

Vzhledem ke zjištěným oslabením v jednotlivých oblastech, bych doporučovala zařadit u předškolních dětí vhodnou edukaci formou programu ***Edukativně stimulačních skupin*** (z lat. educatio - výchova, z lat. stimulatio - popud, podnět).

Edukativně stimulační skupiny (dále jen ESS) byly vytvořeny jako efektivní forma rozvoje předškolních dětí, které jsou ohroženy neúspěchy v počátcích školní výuky. Děti si hrou v rozsahu deseti lekcí rozvíjejí schopnosti, dovednosti a funkce důležité pro zvládnutí čtení, psaní a počítání. Lekce ESS lze realizovat v mateřských školách. Líbí se mi, že do průběhu lekcí je zapojován i rodič, který takto získává náměty pro domácí práci s dítětem a také přehled o schopnostech svého dítěte. Pokud rodiče nemají zájem o účast ve skupinách, může pedagog zařadit jednotlivá cvičení do běžné edukace v mateřské škole.

### ***Rozvoj grafomotoriky***

Mezi činnosti rozvíjející jemnou motoriku řadíme kreslení, malování, vybarvování, obkreslování, kreslení dle šablon, stříhání, vytrhávání a skládání z papíru, modelování z plastelíny, hlíny a dalších modelářských hmot, manipulaci s drobnými částmi – stavebnice, mozaiky, navlékání korálků, zapínání knoflíků apod. K těmto činnostem patří i cvičení, která rozvíjejí hmatové vnímání. Děti mají za úkol pouze s využitím hmatu, bez zrakové podpory, poznávat nejrůznější předměty, přírodniny apod.

Při cvičení grafomotorické obratnosti postupujeme takto:

1. Celkové uvolnění svalů se navozuje relaxací. Z dítěte se stane panáček „*Hadráček*“, který uvolní ruce, nohy, pocítí jejich těžkost. Zpočátku relaxujeme vleže, později i vsedě.
2. Cvičení jemné motoriky rukou spojené s říkankou
3. Rozcvičovací cviky na uvolnění ruky, kdy dítě nejprve obtahuje prstem a pak obkresluje vzor jedním tahem. Stopa je vedena podle předlohy. Naučí se při kreslení uvolnit ruku, uvolnit křečovitě držení tužky, dále správnému úchopu tužky a vytvoření optimálního tlaku na podložku.
4. Průpravné cviky grafomotorických schopností připravují dítě na zvládnutí prvků písma a rozvíjejí koordinaci ruky a zraku. Pro usnadnění pohybu a spojení zvuku

se psaním, doplňujeme cviky jednoduchými rytmickými říkankami. (Bednářová, 1999)

### ***Rozvoj sluchové percepce***

Cvičením může být poznávání předmětů podle zvuku – „*Naslouchání zvuků*“. Dětem předvádíme různé zvuky, děti se dívají a pozorně naslouchají. Potom se otočí a snaží se poznat, který předmět vydává zvuk. Do hry můžeme zařadit nejrůznější předměty a zvuky, lze využít i hudební nástroje.

Při rozvíjení sluchové diferenciacce využíváme dvojice podobných nebo stejných slov (Míla – milá, myška – miska, nos – kos, pes – ves, sedí – sedí) a dítě má určit, zda znějí stejně. Můžeme využít i obrázky. V lekcích využívají pedagogové hru „*Slyšet jako kočka*“, kdy se s dětmi dohodneme na společném „*zvuku myši*“. Může to být zvuk nebo slovo, které probudí kočku. Hráči zavřou oči, stanou se spícími kočkami. Dospělý vydává různé zvuky, spící kočku ale probudí pouze smluvený zvuk, na ostatní zvuky děti nereagují. (Bednářová, 1999)

Při oslabení schopnosti sluchové analýzy a syntézy se v rámci procvičování zaměřujeme na rozlišování jednotlivých slov ve větě, slabik ve slovech, hlásek v řeči, na sestavování vět ze slov, slov ze slabik a hlásek. Určování počtu slov ve větě a počtu slabik ve slově se děti učí vytleskáváním. Jako pomůcku využíváme obrázky nebo předměty.

Na uvědomování si první a poslední slabiky slouží např. hra „*Slovní kopaná*“, při níž dítě hledá slovo začínající poslední slabikou slova předcházejícího. Uvědomování si poslední slabiky se děti mohou učit vytvářením rýmů.

Při identifikaci počáteční hlásky začínáme se slovy, které začínají hláskami ,s‘, ,m‘, ,t‘, ,j‘ a ,l‘, jelikož jsou lépe sluchově rozeznatelné. Dítě pojmenovává obrázky v řadě, zleva doprava (této směr očních pohybů je důležitý při pozdějším čtení a psaní), začínající stejnou hláskou (např. slunce, sova, strom, salám, sekera), pak určí společné počáteční písmeno a jmenuje další stejně začínající slova. Stejným způsobem můžeme pracovat i se slovy končícími na stejnou hlásku.

Sluchová paměť se rozvíjí pomocí dětských říkanek a básniček. (Bednářová, 1999)



### ***Rozvoj zrakové percepce***

K procvičování zrakové diferenciacce slouží pracovní listy, kde mají děti najít, v čem se dva, na první pohled stejné obrázky, liší, který obrázek z řady je jiný, než ostatní. Dalšími cvičeními může být překreslování znaků, obrázků, symbolů nebo vybarvování stejných políček určenou barvou.

K procvičování zrakové analýzy a syntézy zařazujeme nejrozličnější skládačky typu „puzzle“. Děti mohou dokreslovat neúplný obrázek podle předlohy apod.

Mezi nejznámější a nejrozšířenější pomůcku na rozvoj zrakové paměti patří „pexeso“. Dalším cvičením jsou tzv. „Kimovy hry“. (Bednářová, 1999)

### ***Nácvik prostorové a pravolevé orientace***

Při cvičení se ze začátku zaměřujeme na prostorové vztahy vertikální, nahoře a dole, využívat můžeme nejprve tělo dítěte, kdy na sobě ukazuje co má nahoře, co dole, později užíváme předměty z okolí. Nejznámější hrou zaměřenou na orientaci na vlastním těle je pohybové vyjádření říkanky „Hlava, ramena, kolena, palce“. Po zvládnutí orientace nahoře a dole přidáváme směr vpředu a vzadu a směr horizontální, vpravo, vlevo. (Bednářová, 1999)

### ***Utváření matematických představ***

Nejprve u dětí vytváříme tzv. předčíselné představy, na něž navazují číselné představy. Při cvičení předčíslených představ začínáme klasifikací, tříděním předmětů do skupin podle dané vlastnosti. Současně procvičujeme termíny první, poslední, před, za, vedle a mezi. Po roztrídění děti určují, ve které skupině je více předmětů. Pokračujeme párovým přiřazováním, kdy dítě musí přiřazovat obrázky k sobě. Důležité je správně rozlišovat geometrické tvary. V předškolním věku se zaměřujeme hlavně na poznávání kruhu, čtverce, obdélníku a trojúhelníku. Pro příklad rozvoje matematických představ můžeme využít společenské hry „Domino“ a „Kušelky“. U kuželek počítáme, kolik kuželek spadlo, kolik jich zůstalo. (Bednářová, 1999)

## ***Rozvoj řeči a komunikačních kompetencí***

Bednářová (1999) uvádí tři cvičení na rozvoj pohyblivosti řečových orgánů. Děti napodobují konika mlaskáním jazyka, u čerta třepou jazykem a vydávají „blblbl“, napodobují olizování kočky. Tato cvičení je nutné doplnit o procvičování rtů, jazyka a tváří. Dále můžeme zařadit vyvozování zvuků, kdy dítě napodobuje nejrůznější zvuky – bzukot mouchy, bručení medvěda, syčení hada, apod.

Zařazujeme dechová cvičení. Např. hru „Foukabal“ na usměrňování výdechového proudu. Dvě děti stojí na protilehlých stranách stolu a snaží se přefouknout pingpongový míček na protilehlou stranu stolu.

K rozšiřování slovní zásoby dětí napomáhá vyprávění pohádek, příběhů, seznamování s novými slovy a jejich významem, vyhledávání a třídění slov podle určitého kritéria. V lekcích ESS lze využít hry „Hloupá polévka“, kdy děti vyhledávají slova s určitou vlastností, např. vše skleněné, bílé. Hrou „Co by se stalo?“ učíme děti přemýšlet nad reálně možnými situacemi, vyjadřovat se ve větách, rozvíjíme jejich představy, slovní zásobu apod. (Bednářová, 1999).

*Program edukativně stimulačních skupin je forma péče určená převážně pro předškolní děti, které jsou potencionálně ohroženy počátečními školními neúspěchy, převážně v oblasti osvojování trivia. V jednotlivých lekcích si proto děti zdokonalují dovednosti v oblasti grafomotoriky, sluchové a zrakové percepce, prostorové a pravolevé orientace, matematických představ a v oblasti řeči.*

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- ANDERSONOVÁ, J., FISCHGRUNDOVÁ, S., LOBASCHEROVÁ, M. *Dobry start do školy*. 1.vyd. Praha: Portál, 1993. ISBN 80-85282-66-6
- BOGDANOWICZOVÁ, M., SWIERKOSZOVÁ, J. *Metoda dobrého startu*. 1.vyd. Ostrava: Kasimo, 1998. ISBN 80-902497-0-1
- BEDNÁŘOVÁ, J. *Edukativně stimulační skupiny pro předškolní děti*. Brno: Pedagogicko-psychologická poradna. 1999
- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2.vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7
- ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. 1.vyd. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-060-0
- BUDÍKOVÁ, J., KRUSHINOVÁ, P., KUNCOVÁ, P. *Je vaše dítě připraveno do první třídy?* Brno: Computer Press, 2004, 1.vyd. ISBN 80-722-6637-3
- DITTRICH, P. *Pedagogicko- psychologická diagnostika*. 1.vyd. Jinočany: H+H, 1992. ISBN 80-85467-69-0
- KLENKOVÁ, J., KOLBÁBKOVÁ, H. *Diagnostika předškoláka-správný vývoj řeči dítěte*. Brno:MC nakladatelství, 2002
- KŇOURKOVÁ, M., LISÁ, H. *Vývoj dítěte a jeho úskalí*. 1.vyd. Praha: Avicenum, 1986
- KŇOURKOVÁ, M., TŘESOHLAVÁ, Z., ČERNÁ, M. *Dříve než půjde do školy*. 1.vyd. Praha: Avicenum, 1990. ISBN 80-201- 0015-6
- KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika*. 1.vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7
- KROPÁČKOVÁ, J. Kdy je dítě připravené jít do školy? *Informatorium*, 2004, roč. XI, č. 1, s. 8 - 10
- KURIC, J., *Ontogenetická psychologie*. 1.vyd. Praha: SPN, 1986
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 4.vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9
- MATĚJČEK, Z. *Rodiče a děti*. 1.vyd. Praha: Avicenum, 1986
- MATĚJČEK, Z., POKORNÁ, M. *Radosti a strasti*. 1.vyd. Jinočany: H+H, 1998. ISBN 80-86022-21-8
- NOVOTNÁ, M., KREMLÍČKOVÁ M. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*. 1.vyd. Praha: SPN, 1997. ISBN 80-95937-60-3

PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-65-6

PŘINOSILOVÁ, D. *Vybrané okruhy speciálně pedagogické diagnostiky a její využití v praxi speciální pedagogiky*. Brno: MU, 2004. ISBN 80-210-3354-1

ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. *Dětská klinická psychologie*. 1.vyd. Praha: Grada, 1995. ISBN 80-7169-168-2

ŘÍČAN, P., VÁGNEROVÁ, M. *Dětská klinická psychologie*. 1.vyd. Praha: Avicenum, 1991. ISBN 80-201-0131-4

SKALKOVÁ, J. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. 2.vyd. Praha: SPN, 1985

VÁGNEROVÁ, M., *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha 2005, Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 1.vyd. ISBN 80-246-1074-4

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0

*Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. Verze 1.5 (2005) [online]. Aktualizováno 16. 2. 2005[cit. 17. 12. 2008]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1>

ZELINKOVÁ, M., KREMLIČKOVÁ, M. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 2.vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-326-0

ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, D. *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole*. 4.vyd. Praha: D+H, 2005. ISBN 80-903579-0-3

*Zákon č. 561/2004Sb., o předškolním, základním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. Verze 1.3 (2008) [online]. Aktualizováno 28. 8. 2008[cit. 12. 1. 2008]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb>

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1:

*„Tatínek“ - zralá kresba. Nakreslil Vojta (věk 5 let, 8 měsíců).*

Příloha č. 2:

*„Tatínek“ - nezralá kresba. Nakreslil Štěpán (věk 5 let, 7 měsíců).*

Příloha č. 3:

*Dotazník pro rodiče*

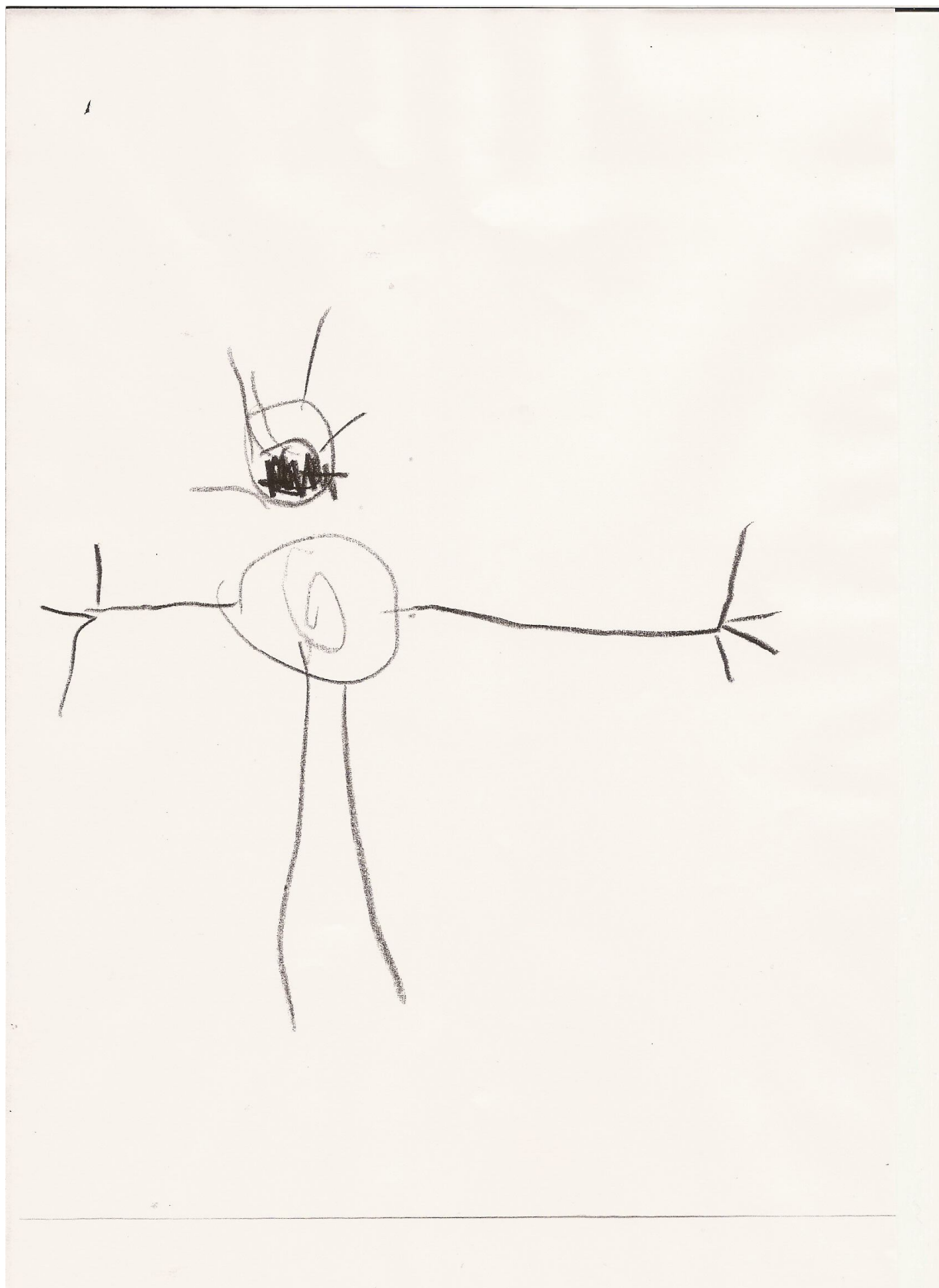
**Příloha č. 1**

*„Tatínek“ - zralá kresba. Nakreslil Vojta (věk 5 let, 8 měsíců).*



**Příloha č. 2**

*„Tatínek“ - nezralá kresba. Nakreslil Štěpán (věk 5 let, 7 měsíců).*



### **Příloha č. 3**

#### **Dotazník pro rodiče**

Vážení rodiče, v rámci průzkumu, který je součástí mé bakalářské práce, jsem pro Vás připravila krátký dotazník. Dotazník je dobrovolný, anonymní a údaje v něm uvedené nebudou žádným způsobem zneužity. Použiji je pouze v rámci svého průzkumu.

Martina Hrdá, studentka speciální pedagogiky TU v Liberci

1. Čtete svému dítěti?

- a) ano, pravidelně
- b) ne
- c) občas

2. Vyprávíte svému dítěti pohádky, příběhy?

- a) ano, pravidelně
- b) ne
- c) občas

3. Hrajete si se svým dítětem?

- a) ano, pravidelně
- b) ne
- c) občas

4. Jak vaše rodina nejraději tráví volný čas?

- a) hrajeme hry
- b) sportujeme
- c) chodíme do kina, do divadla
- d) sledujeme televizi



5. Jak dlouho vaše dítě denně sleduje televizi?

- a) denně ji nesleduje
- b) půl hodiny
- c) hodinu
- d) déle

6. Kolik času denně tráví vaše dítě u počítače?

- a) žádný
- b) půl hodiny
- c) hodinu
- d) déle